

AIKUISTEN MEDIAKASVATUS YLEISISSÄ KIRJASTOISSA

Sara Lahtinen

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Informaatiotutkimus ja interak-
tiivinen median
Pro gradu-tutkielma
Maaliskuu 2018

Mediat ja niiden synnyttämä mediakulttuuri vaikuttavat yhä enemmän ihmisten jokapäiväiseen toimintaan maailmassa. Media ja mediakulttuuri ovat kokoaikaisia ja siksi huomaamattomia. Maailma on medioitunut, ja siksi niin lapset kuin aikuisetkin tarvitsevat opetusta medialukutaidon kehittämiseksi. Tarvitaan muun muassa medialukutaitoa, jotta ihmiset pysyvät toimintakykyisinä ja että he pystyisivät erottamaan omat tavoitteensa median asettamista tavoitteista.

Nykyajan lapset ja nuoret saavat jonkin verran mediakasvatusta peruskoulun aikana, mutta opintonsa päättäneet, työelämässä tai sinne pyrkivät, eivät välttämättä ole mediakasvatusta aikanaan koulussa saaneet. Tästä syystä tässä tutkielmassa tarkastellaan, annetaanko Suomen yleisissä kirjastoissa aikuisille mediakasvatusta.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin sähköistä kyselylomaketta, joka lähetettiin kaikkiin pääkirjastona toimiviin kirjastoihin sekä pääkaupunkiseudulle suurimpiin Helmet-kirjastoverkon kirjastoihin.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että Suomen yleisissä kirjastoissa annetaan mediakasvatusta myös aikuisille. Kirjastojen mukaan koulutuksissa käyvät pääasiassa eläkeläiset sekä työttömät. Kirjastot näyttäisivät tunnevan kyseisten asiakasryhmien tarpeet ja vastaavan niihin teknologiapainotteisilla koulutuksillaan. Koulutuksissa käydään läpi satunnaisesti myös syvemmin medialukutaitoon liittyviä asioita.

Tulevaisuudessa kirjastojen tulisi panostaa mediakasvatussuunnitelman laatimiseen kirjastoille, jotta mediakasvatus todella vakiintuisi kirjastotyöhön ja kaikki kohderyhmät otettaisiin huomioon. Harvalta kirjastolta mediakasvatussuunnitelma tällä hetkellä löytyi. Kirjastojen tulisi myös panostaa yhteistyöhön kirjastoverkon kirjastojen sekä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, jotta mediakasvatus kirjastoissa toteutuisi.

Avainsanat: Mediakasvatus, Yleiset kirjastot, Medialukutaito, Aikuiset, Kirjastopedagogiikka

Media and media culture affects people's daily lives and their actions increasingly today. The world is mediated and that is why both children and adults need to be taught media literacy. Media literacy is needed in order to keep people capable of acting with technology and media and that they could separate their own goals from those goals that are set to them by the media.

Children and young people are getting media education in basic education but people who are already in working life or are unemployed or retired do not. Adults probably do have not had any media education during their school careers.

This case study will discuss public libraries in Finland and will find out if they are giving media education to adults. The examination method was a questionnaire that was sent by email to all central libraries in Finland and the biggest libraries of Helmet network in the metropolitan area as well.

Based on this case study the public libraries of Finland are giving media education to some adult groups. The main groups which use the service are pensioners and the unemployed. The public libraries seem to know very well the needs of those patrons and they are able to answer to their needs with technology centered media education. Deeper media literacy skills are occasionally also covered on the courses.

In the future, libraries have to make an effort to do their media education plan so that the media education becomes a part of library work and all groups are taken into account. There were just a few libraries which have done the media education plan. It is also important that libraries put effort into finding partners for setting up media education.

Keywords: Media Education, Public libraries, Media literacy, Adults, Library pedagogy

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	KESKEISET KÄSITTEET	3
2.1	Media	3
2.2	Mediakulttuuri	6
2.3	Lukutaidot	8
2.4	Mediakasvatus	24
3	MEDIAKASVATUS JA KIRJASTOT	28
3.1	Mediakasvatus nähdään tarpeellisena	28
3.2	Kirjastojen perusteltu paikka mediakasvattajana	33
3.2.1	Mediakasvatuksen nykytilanne kirjastossa	35
3.2.2	Kirjastojen rooli tulevaisuudessa	38
4	AIKUISTEN MEDIAKASVATUS	40
4.1	Myös aikuiset tarvitsevat mediakasvatusta	40
4.2	Aikuiset mediakasvatettavina	44
4.3	Aikuisten mediakasvatuksen sisältö	46
5	TUTKIMUKSEN KULKU	47
5.1	Tutkimusmenetelmä ja kyselyn rakenne	47
5.2	Kyselytulosten analysointi	51
6	TUTKIMUSTULOKSET	52
6.1	Kirjastojen taustoista	52
6.2	Koulutuksia ei-järjestävät vastaajakirjastot	57
6.3	Kirjastojen koulutukset	59
6.3.1	Järjestettävien koulutusten sisältö	62
6.3.2	Koulutusten materiaalit	65
6.3.3	Koulutusten kohderyhmät	66
6.3.4	Koulutusyhteistyö muiden toimijoiden kanssa	68
6.4	Mediakasvatuksen tulevaisuus kirjastossa	72
6.5	Pohdinta	76
7	YHTEENVETO	86
	LÄHTEET	88
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämä gradun käsittelee aikuisten mediakasvatusta Suomen yleisissä kirjastoissa. Viime vuosina on julkaistu monia tutkimuksia mediakasvatuksesta kirjastoissa, esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut *Kirjastot ja media 2012: selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa* (2012) sekä *Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016* (2013). Myös suosituksia mediakasvatuksen toteuttamiseen kirjastoissa on annettu (Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa... 2014). Lisäksi medialukutaidon tarve on ollut paljon esillä mediassa ja siihen liittyviä julkaisuja ja kirjallisuutta ilmestyy jatkuvasti, esimerkiksi Lönnqvistin ja Moilasen *Kyberin taskutieto -keskeisin kybermaailmasta jokaiselle* (2017). Aihetta käsitteleviä uutisartikkeleita myös ilmestyy tasaisin väliajoin. Aihe on siis hyvin ajankohtainen.

Aikuisten mediakasvatuksen tutkimisen voi nähdä perustelluksi, koska siitä on tutkusta hyvin vähän. Mediakasvatuksesta puhuttaessa käsitellään yleensä kohderyhmiä lapset ja nuoret. Mikäli aikuisia kohderyhmänä käsitellään, heidät nähdään vain vanhemman, isovanhemman tai muun kasvattajan roolista käsin eikä vain aikuisena yksilönä (Rasi, Vuojärvi & Hyvönen 2016).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportti PIAAC -tutkimuksesta ilmenee, että suomalaisen aikuisten perustaidot olivat hyvin vaihtelevat. Tämä puoltaa aikuisten tarvitsevan mediakasvatusta. PIAAC -tutkimuksessa perustaitoihin kuuluivat luku- kirjoitus- ja numerotaito sekä ongelmanratkaisutaito tietokonetta käyttäen. Tutkimuksessa ongelmanratkaisutaito tietokonetta käyttäen nähtiin tarvittavana perustaitona, ja tämä taito osalta tutkittavista aikuisista puuttui kokonaan. Nämä perustaidot ovat kiistatta perusta myös informaatio- ja medialukutaidolle. On siis tärkeää tutkia, annetaanko aikuisille kirjastoissa mediakasvatusta ja millaista se on. (Malin ym. 2013.)

Tässä gradussa ei käsitellä kirjastotyöntekijöiden asenteita tai käsityksiä mediakasvatusta kohtaan, sillä niitä on tarkasteltu aiemmin esimerkiksi Sairasen tapaustudkimuksessa Tampereen kaupunginkirjastosta (2010) ja pari vuotta myöhemmin myös valtakunnallisesti, kun Opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti tutkimuksen *Kirjastot ja media 2012*. Kyseisessä tutkimuksessa selvitettiin mediakasvatuksen tilaa Suomen yleisissä kirjastoissa. Tutkimuksissa tarkasteltiin asenteita ja käsityksiä mediakasvatuksesta erityisen tarkasti. Lisäksi *Kirjastot ja media 2012* tutkimuksessa selvitettiin myös mediakasva-

tushankkeiden sekä aineistojen tunnettuutta Suomen yleisissä kirjastoissa sekä mediakasvatuksen toteutumista kirjastoissa. Tutkimuksen mukaan yleistä kirjastoa pidetään tärkeänä mediakasvatuksen antajana ja tärkeimpinä mediakasvatuksen muotoina pidetään lukemiseen innostamista ja lukuharrastuksen tukemista. Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että tärkeimmiksi mediakasvatuksen osa-alueiksi mainittiin useimmin tiedonhallintaan liittyvät taidot sekä faktan ja fiktion erottamisen taito, ja että tärkeimpänä kohderyhmänä pidettiin lapsia ja nuoria. Aikuiset sen sijaan mainittiin melko tärkeäksi kohderyhmäksi (Kirjastot ja media 2012, 8.)

Tässä gradussa ei myöskään tarkastella kirjastotyöntekijöiden omia mediataitoja, sillä niitä tarkasteltiin vuonna 2014 Kirjastotyöntekijöiden mediataidot yleisissä kirjastossa opinnäytteessä (Lahtinen 2014), ja siinä selvisi, että kirjastotyöntekijöillä on riittävät taidot opastaa näitä yhteiskunnassa tarvittavia uusia lukutaitoja.

On siis tehty useita tutkimuksia ja kartoituksia mediakasvatuksesta kirjastoissa. Lisäksi on määritelty mediakasvatuksen suuntaviivoja sekä viime vuosina annettu suosituksia, miten mediakasvatusta voi käytännössä kirjastotyössä toteuttaa, mutta ei ole tutkittu millaista aikuisten mediakasvatus kirjastoissa on tai annetaanko sitä aikuisille? Tässä pro gradussa keskitytään selvittämään näitä kysymyksiä; Mitä oikeastaan on aikuisten mediakasvatus? Annetaanko mediakasvatusta kirjastoissa aikuisille ja kuinka paljon?

Ensin luvussa kaksi ja sen aliluvuissa selvennetään keskeiset käsitteet mediakasvatuksen kannalta. Luvussa kolme käsitellään mediakasvatusta kirjastolähtöisesti ja luvussa neljä paneudutaan aikuisten mediakasvatukseen. Viidennessä luvussa käydään läpi tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä sekä kyselyn analysointitapa. Lopuksi tutkimuksen tulokset esitellään sekä niiden pohjalta tehdyt päätelmät ja yhteenveto käydään läpi luvussa kuusi ja seitsemän.

2 KESKEISET KÄSITTEET

Mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteet ovat niin moninaiset, että niiden sisällöistä kiistellään edelleen. Yksiselitteiseen kaiken kattavaan käsitteen määritelmään ei ole vielä päästy. Myöskään ei liene aivan selvää se, mikä on medialukutaidon ja informaatiolukutaidon suhde. Ovatko ne rinnakkaisia taitoja vai onko toinen alisteinen toiselle ja millä perusteella? Käsitteiden määrittely onkin kirvoittanut paljon keskustelua ja tutkimusta, joten on selvää, että käsitteiden määrittely nähdään tärkeänä. Esimerkiksi Palsa (2016) toteaa, että mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteiden määrittely ja sitä kautta niiden ymmärrys, nähdään lähtökohdaksi mediakasvatustyön suunnittelulle (Monimuotoinen mediakasvatus 2016, 10; Palsa 2016.)

Tässä luvussa perehdytään keskeisiin käsitteisiin, koska niiden tunteminen on välttämätöntä tutkimuksen kannalta. Aluksi käsitellään, luvuissa 2.1 ja 2.2, median ja mediakulttuurin käsitteet. Niiden selkiyttäminen on tarpeellista mediakasvatuksen ja medialukutaidon tarpeen hahmottamiseksi. Tämän jälkeen luvussa 2.3 syvennytään perinteisen lukutaidon käsitteeseen, joka on olennaista avata ennen muihin lukutaitoihin siirtymistä. Samassa luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta olennaisimmat lukutaito-käsitteet: informaatiolukutaito ja medialukutaito. Lisäksi luvussa käydään läpi joitakin medialukutaidon rinnakkaiskäsitteitä, ja lopuksi selvennetään, mitä käsitettä tässä tutkielmassa tuosta taidosta käytetään, ja mitä sen katsotaan sisältävän. Luvussa 2.4 tarkastellaan vielä itse mediakasvatuksen määritelmää ja sen sisältöä.

2.1 Media

Medialla voidaan käsittää eri asioita riippuen siitä, missä yhteydessä siitä puhutaan. Media-sana on lähtöisin latinan sanasta medium, joka tarkoittaa laajasti nähtynä ilmaisutapaa sekä sosiaalista kontekstia, jossa ilmaisu tuotetaan, esitetään ja vastaanotetaan. Myöhemmin media vakiintui anglosaksisessa kulttuurissa tarkoittamaan lähinnä joukkoviestinnän teknisiä välineitä eli viestimiä. Mediatutkijat kuitenkin tarkastelevat mediaa sen alkuperäiskielen selityksestä käsin ja he jakavatkin median sen vuoksi kolmeen alueeseen joukkoviestinnän tavaksi, tuotannoksi ja vastaanotoksi. (Kotilainen 1999, 31–32.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa *Ehdotus toimenpideohjelmaksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä* (2007, 12) käsitellään median määritelmää. Arjessa tuolla sanalla viitataan usein mediavälineisiin. Medialla on kuitenkin laajempi merkityksensä niin kulttuurisesti kuin kasvatuksellisesti. Ehdotuksessa viitataan latinankielen alkuperäissanaan 'medium', jonka ajateltiin olevan jotain, joka välittää ja yhdistää toimijat. Media oli siis laajasti nähtynä keskus, joka välittää viestejä ja kokoaa ihmiset vuorovaikutukseen. Suppeassa määritelmässä media viittaa ainoastaan viestimiin, joita esimerkiksi joukkoviestimet ovat. (Ehdotus toimenpideohjelmaksi... 2007, 12.)

Sintonen (2012, 19–20) tiivistää median olevan: ”jotakin, jonka kautta tai välityksellä ihminen tai ryhmä ihmisiä välittää muun muassa ajatuksiaan, tietojaan ja tuntojaan toisille. Se ei ole siten sattumanvaraista välittämistä, vaan ajatuksellista ja tavoitteellista toimintaa.” Sintonen lisää vielä, että media ei ole siksi pelkästään tekstiensä summa, vaan se on enemmän. Wiion ja Nordenstrengin (2012, 9) määritelmä mediasta on yksinkertaisesti ja lyhyesti sanomien välittäminen viestintäjärjestelmässä eli heidän määritelmänsä mukaan media tarkoittaa viestintäteknikkaa ja sitä käytäviä viestimiä. (Sintonen 2012, 19–20; Wiio & Nordenstreng 2012, 9.)

Kuutti (2012, 113) antaa medialle kolme määritelmää:

- "1) Media on joukkoviestintä tai joukkoviestimet kollektiivisena ilmiönä --
- 2) Yksittäisen tiedon vaihtamista, lähettämistä tai välittämistä harjoittava yksikkö, kanava tai tiedotus-mainosväline --
- 3) Fyysis-tekninen ympäristö tai vastaavat menetelmät sanomien muuntamiseksi ja yleisölle lähetettäväksi tiettyä kanavaa pitkin." (Kuutti 2012, 113.)

Kuutin (2012, 113) kolmas median määritelmä sisältää selvästi kaikki sosiaalisen median alustat. Tämä lisäys on tarpeellinen, koska sosiaalisen median alustojen ei voida katsoa kuuluvan muutoin Kuutin määritelmään mediasta. Sosiaalisen median alustat eivät kuulu joukkoviestimiin, jotka perinteisesti on määritelty viestinnäksi yhdeltä monelle, kun taas sosiaalisen median avulla voidaan viestiä monelta monelle.

Lisäksi löytyi yksi määritelmä erikseen uudelle medialle. Määritelmän mukaan uudet mediat ovat sellaisia medioita, jotka ovat tietokonepohjaisia. Ominaista näille medioille on, että ne ovat usein hybridejä, joustavarakenteisia sekä interaktiivisia. Uusia medioita

on mahdollista käyttää niin yksityisesti kuin julkisestikin. Lisäksi näille medioille on tyypillistä, että julkinen sääntely on vähäistä. (Kuutti 2012, 208.)

Media ei esitä todellisuutta ikkunan lailla eikä se toimi yhteiskunnassa satunnaisesti, vaan sitä hyödyntävät yhteiskunnalliset toimijat pyrkivät välittämään omia mediaviestejään. Mediassa kilpaillaan eri toimijoiden kesken jatkuvasti siitä, kenen luoma todellisuus mediassa voittaa (Seppänen & Väliaverron 2013; ks. myös Kellner 1998, 23.)

Medioituminen. Termi medioituminen esiintyy usein mediaa ja yhteiskuntaa käsittelevissä julkaisuissa. Medioituminen tarkoittaa sitä, että koko ajan kasvava viestintä, jota ihmiset käyvät, tehdään välittyneemmin ja välineistyneemmin. (Nieminen 1999, 22–23; ks. myös Herkman 2002, 18–19.) Välittyneemmällä tarkoitetaan sitä, että yhä harvemmin ihmisillä, jotka mediaviestejä vastaanottavat, on autenttista kokemusta ilmiöstä tai asiasta. Yksilö saa kokemuksensa toisen käden tietona (mediaviestin välityksellä), jolloin yksilöllä ei ole mahdollisuutta varmentaa tiedon todenperäisyyttä. Välineistymisellä tarkoitetaan taas kaikkia niitä teknologisia välineitä, joiden kautta näitä mediaviestejä voidaan välittää ja vastaanottaa. Jokainen väline muuntaa ja merkityksellistää mediaviestin kyseiselle välinemuodolle ominaisella tavalla. Käytännössä siis tämä tarkoittaa, että sama mediaviesti, saa erilaisen muodon, riippuen siitä, millä mediavälineellä tuo mediaviesti vastaanottajalle lähetetään.

Media on siis viestien ja merkitysten tuottamista, välittämistä ja vastaanottamista jonkin välineen avulla. Media on sekä tekninen väline, viestintäjärjestelmä, että merkitysrakenne, joka vaihtelee viestintävälineen mukaan. Merkitysrakenteet sisältävät viestintävälineelle ominaisiksi muodostuneet konventiot eli tuotannon ja julkaisumuodon, välineiden välittämät mediatekstit sekä esitykset eli kaikki ne käytänteet, joissa mediatekstiä tuotetaan, jaetaan ja vastaanotetaan. Medioituminen taas tarkoittaa, että yhä useammalla elämän osa-alueella media on läsnä koko ajan. Mediaa käytetään enemmän ja enemmän, jolloin viestintä on välineistyneempää ja välittyneempää. Medioitumisen myötä syntyi mediakulttuuri (Suoranta 2003, 10). Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan tätä mediakulttuurin määritelmää vielä lähemmin.

2.2 Mediakulttuuri

Mediakulttuurin olemassaolo on tiedostettu jo jonkin aikaa, mutta se on ollut olemassa jo pitkään. Aiemmin mediakulttuurista on käytetty muita nimityksiä, esimerkiksi 1960–70-luvuilla puhuttiin massakulttuurista. Koko nykyistä kulttuuria, jossa elämme ja jossa erilaisia mediaviestejä tulvii eri viestivälineistä, kuvastaa käsite mediakulttuuri. Mediakulttuuriin kuuluvat kaikki kulttuurin lajit, niin kansankulttuuri, korkeakulttuuri kuin valta- ja vastakulttuurinkin. Nuo kaikki kulttuurit ovat sidoksissa mediaan ja niitä on lähes mahdotonta käsitellä täysin irti mediasta. Itse käsite mediakulttuuri sai alkunsa kehityksestä 1980-luvulla, jolloin teknologia eteni suurin harppauksin ja kulttuurintutkimuksessa alettiin käyttää vastaanottajakäsitystä. Tuolloin vastaanottajasta tuli aktiivinen viestejä ja viestimiä valitessaan sekä merkityksiä niille antaessaan. (Kotilainen 1999, 40–41; Kotilainen & Kivikuru 1999, 22.)

Millainen tuo mediakulttuuri sitten on, ja miten se vaikuttaa ihmisten elämään ja arkeen? Mediakulttuuri määritellään olevan nykykulttuurin muoto, jossa kuvat, äänet ja erilaiset ”spektaakkelit” tai ilmiöt, ovat saumaton osa ihmisten arkea. Se on uudenlainen globaali kulttuuri, joka muokkaa ihmisten mielipiteitä, näkemyksiä politiikasta, ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja ylipäätään koko maailmasta. Mediakulttuurilla on vaikutus ihmisten tapaan käsittää itseään ja muita, ja mediakulttuurin avulla ihmiset muokkaavat ja rakentavat identiteettejään. Mediakulttuuri tarjoaa ihmisille vallitsevat käsitykset maailmasta ja sen arvoista: mediakulttuuri kuvastaa, mikä on hyvää tai sallittua, mikä huonoa tai kiellettyä tai mikä on oikein ja mikä väärin. Mediakulttuuri siis kasvattaa ihmisiä välittämiensä viestien ja merkitysten vaikutuksella. Mediakulttuuri on lisäksi kaupallista kulttuuria ja siksi se haluaa tavoitella aina mahdollisimman suurta yleisöä, näin ollen mediakulttuurin täytyy käsitellä ajankohtaisia teemoja ja ongelmia, jotta se saisi suuren yleisönsä. (Kellner 1998, 9; Suoranta 2003, 47.)

Kun tarkastellaan kulttuuria, se tarkoittaa kaikkein laajimmassa merkityksessään aktiivista osallistumista. Sen avulla ihmiset rakentavat niin yhteiskuntaansa kuin identiteettiään. Kulttuuri muotoilee yksilöitä ja tuo esille sekä kehittää heidän mahdollisuuksiaan toimia, puhua ja olla luovia. Myös mediakulttuuri on mukana tässä kehityksessä. Koska ihmiset käyttävät aikaansa median parissa huomattavia määriä, on selvää, että media hallitsee arkea, koska se on läsnä kaikkialla. (Kellner 1998, 10–11.)

Mediakulttuuri nähdään erään määritelmän mukaan ikään kuin tilana tai paikkana, jonka puitteissa yksilöiden identiteetit muotoillaan ja määritellään ”Median avulla määritellään keitä me olemme ja keitä ovat muut, erilaiset kuin me” (Herkman 2002, 21). Mediakulttuurin nähdään myös ylläpitävän koko ajan potentiaalista mahdollisuutta kokea, nähdä, ostaa ja kuluttaa melkein missä ja milloin vain. Se on keskeinen ympäristö, jossa opitaan ja toimitaan. (Suoranta 2003, 9.)

Mediakulttuurin ajatellaan muotoutuvan kolmesta (median) osa-alueesta: tuotannosta, tuotteesta ja vastaanotosta. Osa-alueiden välillä on jatkuva vuorovaikutus. Kun mediakulttuuria ajatellaan yksilöiden kannalta, määritellään ensin kulttuuri, joka yksinkertaisesti tarkoittaa vuorovaikutuksessa olemista maailman kanssa sekä inhimillisten merkitysten tuottamista siinä. Mediakulttuurissa tuossa vuorovaikutuksessa oleminen maailmaan tapahtuu vain mediavälitteisesti. Mediakulttuurissa siis nuo inhimilliset merkitykset tuotetaan, esitetään ja vastaanotetaan median avulla. (Herkman 2002, 9, 18.)

Vastavuoroisuus on mediakulttuurin synnyn kannalta olennaista. Niin mediaa tuottavat kuin käyttävät, niin mediaviestejä lähettävät kuin vastaanottavatkin luovat mediakulttuuria. Mediakulttuurissa pätee kysynnän ja tarjonnan laki, kuten muillakin markkinoilla. (Merilampi 2014, 9.) Tärkeää on myös se, että enemmistö ihmisistä on tietoinen mediamenneisyydestä. Tämä yhteinen jaettu tieto mahdollistaa keskustelun medioista ja medioissa. (Merilampi 2015.)

Mediakulttuurin paradoksiksi kutsutaan mediakulttuurin tekemää huomaamatonta arkipäivän käytäntöjä ja kokemuksia muovaava vaikutusta. Suhde, joka on meidän, yhteiskunnan, politiikan ja kulttuurin välillä, on koko ajan median vaikutuksen alla. Kulttuurinormit ja kasvatuskäytännöt muodostuvat meille median kautta yhä enemmän. Media tarjoaa ajatusmalleja, joita ihmiset refleктоivat koko ajan vähemmän ja vähemmän. Ihmiset hyväksyvät median määrittelemän maailman kyseenalaistamatta sitä. (Merilampi 2014, 88.)

Tutkijat tuovat esiin melko yhtenevä näkemys siitä, mitä on mediakulttuuri. Jotkut heistä toivat esille lisäksi sellaisia mediakulttuurin puolia, joita muut eivät olleet ehkä tulleet ajatelleeksi, mutta jotka sopivat saumattomasti muihin esille tuotuihin puoliin. Esimerkiksi Kellner esittää, että mediakulttuuri on myös kaupallista, ja että mediakulttuuri on laajasti nähtynä aktiivista osallistumista, koska sen avulla rakennetaan niin yhteiskun-

taa, kuin kansalaisten omia identiteettejä. Toki voidaan ajatella, että myös Herkman sivuaa kaupallisuutta, kun hän jakaa mediakulttuurin eri osa-alueisiin: tuotantoon, tuotteeseen ja vastaanottoon. (Kellner 1998; Herkman 2002.) Merilampi korostaa mediakulttuurin vastavuoroisuutta, ja se on ajatuksena samansuuntainen kuin Kellnerin ajatus, aktiivisesta osallistumisesta. Kellnerin määritelmä mediakulttuurista ja sen olemuksesta on kaikkein laajin. Merilampi tuo esiin myös mediakulttuurin paradoksin, joka häneen mukaansa on mediakulttuurin huomaamaton vaikutus ihmisiin ja heidän toimintaansa. (Kellner 1998; Merilampi 2014.)

Yhteenvedona voidaan siis todeta, että mediakulttuuri koostuu vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu mediavälineillä välitettävien mediaviestien avulla. Mediakulttuuri on kiinteästi osa ihmisten arkea, ja se on kaupallista ja globaalia kulttuuria. Mediakulttuuri vaikuttaa ihmisiin ja yhteiskuntaan, ja vastavuoroisesti ihmiset ja yhteiskunta vaikuttavat mediakulttuuriin jatkuvassa prosessissa. Mediakulttuurin avulla tehdään myös vastakainasettelua, kun valitaan mitä asioita nostetaan mediassa esiin. Mediakulttuuri on myös kiinteästi osa ihmisten arkea, ja sen antamia ajatusmalleja ja vaikutuksia pohditaan yhä vähemmän, koska sen vaikutuksia ei pistetä merkille.

2.3 Lukutaidot

Mediakasvatusta ja medialukutaitoa käsiteltäessä nousee esiin keskustelu käsitteestä lukutaito ja sen englanninkielisestä vastineesta *literacy*, joiden vastaavuudesta tai lähinnä vastaamattomuudesta, ollaan hyvin samaa mieltä. Esimerkiksi Varis (2002, 25) toteaa, että lukutaitokäännös literacy-termistä ei täydellisesti kata tuota englanninkielen termiä koska, englanninkielen termiin kuuluu lukutaidon lisäksi kirjoitus- ja laskutaito. Laajemmin katsottuna historian aikana literacy on myös tarkoittanut 1800-luvun englannissa käyttökelpoista työvoimaa, joka osasi lukea koneiden käyttöohjeita ja pystyi laskemaan esimerkiksi junien aikatauluja. Työllistymisen kannalta nuo taidot olivat välttämättömyys. Vielä aikaisemmin, 1600-luvulla, sana *literate* viittasi oppineeseen ja sivistyneeseen henkilöön. Myös Merilampi (2014), Kupiainen ym. (2015, 14) sekä Kupiainen ja Sintonen (2009) toteavat lukutaito käännöksen olevan puutteellinen. (Varis 2002, 25; Kupiainen & Sintonen 2009, 31–32; Merilampi 2014; Kupiainen ym. 2015, 14.)

Toisaalta näyttää siltä, että aivan tyytyväisiä ei olla englanninkieliseen *media literacy* termiinkään, vaikka käsitteen literacy merkitykseen liitetään lukemisen lisäksi aina kirjoittaminen. (Livingstone 2004.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna luku- ja kirjoitustaito on mahdollista ymmärtää siinä sosiaalisessa, kulttuurisessa, poliittisessa, kaupallisessa ja historiallisessa kontekstissa, johon ne ovat syntyessään sidottu, ja jonka osa ne ovat. Ei siis ole olemassa toimintaa ilman merkitystä eikä liioin merkityksiä ilman toimintaa. (Lankshear & Knobel 2007, 1–2.) Näin nähtynä ihmisen toiminta, kieli (sanat, teksti, luku- ja kirjoitustaito) antavat merkityksiä kontekstilleen, jossa ne on tuotettu ja esitetty sekä vuorovaikutteisesti myös tuo konteksti antaa merkityksiä takaisin kielelle. On siis nähtävä, että pelkkä kieli (puhuttuna, kirjoitettuna tai kuvattuna) ilman ymmärtämystä sen kaikista konteksteista, ei sisällä kaikkea sitä informaatiota, jonka tuo kieli niihin kaikkiin konteksteihin sidottuna sisältäisi.

Esimerkiksi tästä käyvät sanonnat. Niitä ei ole mahdollista välttämättä sellaisenaan kääntää toisille kielille, ja vaikka kääntäminen olisikin teknisesti mahdollista, niiden merkitys ei ole täsmälleen sama. Käännöstä ei voida käyttää tai sitä ei käytetä täsmälleen samassa tilanteessa. Tämä johtuu siitä, että tuo käännöskieli ei luo samoja merkityksiä sanonnalle kuin alkuperäinen kieli, sillä kielen ja kontekstin vuorovaikutussuhde on käännöksestä johtuen erilainen. (Lahtinen 2014, 25.)

Asioita voitaisiin tarkastella vieläkin laajemmin ja puhua kielen sijaan kulttuureista ja niiden eroista. Niin mediantutkimus kuin kielentutkimuskin ovat vahvasti sitä mieltä, että konteksti, jossa (media)teksti tehdään, tuotetaan ja kulutetaan vaikuttaa siihen, miten (media)tekstin eri tasot kyetään ymmärtämään. Nieminen ja Pantti (2012, 110) toteavatkin seuraavaa: ”Mediatekstit ovat aina osa laajempaa kulttuuria ja niiden tulkinta on samalla kulttuurin tulkintaa.” (Nieminen & Pantti 2012, 110.)

Luku- ja kirjoitustaidon ymmärtämistä kontekstissaan voidaan soveltaa yhtä hyvin mihin tahansa muuhunkin mediaan. Median voidaan ajatella olevan myös teksti, jossa on oma merkkijärjestelmänsä (ks. esim. Nieminen & Pantti 2012). Ihminen tuottaa mediaa, antaa sille merkityksiä, niin tarkoituksella kuin tarkoittamattaan, ja näitä merkityksiä pystyvät tulkitsemaan parhaiten samaan aikaan ja samassa kulttuurissa, samassa sosiaalisessa, poliittisessa ja kaupallisessa kontekstissa elävät ihmiset. Media on siis aina jollain tavalla sidoksissa siihen vallitsevaan kulttuuriin, jossa, ja jonka aikana se syntyy.

Aina on olemassa sitä niin kutsuttua hiljaista tietoa, joka on kulttuurisidonnaista, ja jonka kykenevät huomaamaan vain samassa kulttuurissa elävät ihmiset. Ulkopuoliset eivät huomaa niitä pieniä vivahteita, joita teksti tai media sisältää. (Lankshear & Knobel 2007, 1–2; Lahtinen 2014, 25; Nieminen & Pantti 2012.) Myös Merilampi toteaa, että on välttämätöntä ymmärtää todellisuutta, jotta voi ymmärtää kertomuksen ja sen, miten kertomus asettuu suhteessa todellisuuteen (Merilampi 2014, 136).

Traditionaalinen lukutaito nähdään pohjana medialukutaidolle. Monet kielet ja taidot riippuvat koodeista ja niiden muodostamista merkkijärjestelmistä. Laajimmalle näistä on levinnyt kieli ja taito muuntaa puhuttu kieli kirjoitetuksi tekstiksi aakkosten avulla. Tätä assimilaatioprosessia ja kirjoitetun koodin käyttötaitoa kutsutaan lukutaidoksi. Termiä lukutaito käytetään yleisesti kuvailemaan, minkä tahansa koodin hankintaa (acquisition), joka helpottaa ja edistää kommunikointia. Perez Tornero ja Varis toteavat, että tässä kontekstissa medialukutaito tarkoittaa assimilaatioprosessia ja kykyä käyttää niitä koodeja, joista nykyinen mediajärjestelmä (media system) rakentuu. Se tarkoittaa lisäksi myös niitä koodeja, joihin teknologinen järjestelmä perustuu ja niitä operatiivisia taitoja, joita vaaditaan näiden teknologisten järjestelmien tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Medialukutaito on siis osa koodien ja koodijärjestelmien tulkinnan jatkumoa. (Perez Tornero & Varis 2010, 29.)

Myös Herkman ja Vainikka (2012, 36) ovat Perez Torneron ja Variksen kanssa samalla kannalla. Herkman ja Vainikka huomauttavat, että peruslukutaito eli tekninen lukeminen, kirjainten oppiminen ja sanojen merkitysten tulkitseminen on edelleen tärkeää, sillä se on perusta kaikille uusille lukutaidoille. (Herkman & Vainikka 2012, 36; Perez Tornero & Varis 2010, 29.)

Perinteinen luku- ja kirjoitustaito ei ehkä sittenkään ole perusta medialukutaidon kehittymiselle, sillä esimerkiksi lapset alkavat nykyään käyttää teknologisia laitteita jo hyvin varhain, peräti ennen kuin perinteinen luku- ja kirjoitustaito on kehittynyt. Kiistatta hyvää luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan edelleen ja se on varmasti avuksi kaikissa uusissa lukutaidoissa, vaikka näyttäkin siltä, ettei perinteinen lukutaito ole välttämättä ensimmäisiä opittuja lukutaitoja nykylapsilla.

Informaatiolukutaito. Kirjastoissa on jo pitkään opetettu informaatiolukutaitoa, joten siitä on luontevaa aloittaa erityisten lukutaitojen tarkastelu. Informaatiolukutaidossa on keskeistä erityisesti tiedon lähteille pääseminen sekä ”informaation laadun arvioinnin,

luomisen ja jakamisen” mahdollisuus. Lisäksi informaatiolukutaidossa korostetaan eri välineiden, formaattien ja kanavien käyttötaitoa. (Merilampi 2014, 139.)

Toisen määritelmän mukaan informaatiolukutaitoon kuuluvat sellaiset taidot kuin tiedontarpeen ilmaisemisen osaaminen, informaation tehokkaan ja kriittisen etsimisen ja arvioinnin osaaminen sekä hankitun informaation käyttäminen uuden tiedon rakentamisessa (Tanni 2008, 97).

Kolmas määritelmä asettaa informaatiolukutaidon kansalaistaidoksi ja siksi välttämättömäksi hallita. Ihminen tarvitsee monipuolisia selviytymistaitoja, koska muuttuva ja uusiutuva tieto vaikuttaa ihmisen elämään koko ajan. Informaatiolukutaito on keskeinen selviytymistaito, joka auttaa informaatiotulvan sekä informaation jäsentämättömyyden kanssa selviytymisessä. Informaatiolukutaitoinen kansalainen osaa siis hallita informaation käyttöönsä sekä jäsentää informaatiota. Näin hän kykenee mahdollisesti hillitsemään päällensä hyökyvää informaatiotulvaa ja selviytymään yhteiskunnassa paremmin. Informaatiolukutaito hyödyttää kaikkea oppimista ja siksi informaatiolukutaitoisella on paremmat valmiudet varsinaiseen oppimiseen kuin informaatiolukutaidottomalla (Asikainen 2009, 27–28, 30).

Informaatiolukutaito tiivistetään neljännessä määritelmässä kyvyksi tulkita ja seuloa informaatiota. Yksityiskohtaisemmin avattuna informaatiolukutaito käsittää seuraavia osa-alueita: tiedontarpeen täsmentäminen, erilaisten tietoresurssien hyödyntäminen, relevantin ja tärkeän tiedon löytämisen taito, aineiston kriittisen arvioinnin taito, valitun tiedon jalostamisen taito sekä taito huomioida eettiset ja lailliset ulottuvuudet koko prosessin ajan. Informaatiolukutaito kehittyy ja syvenee tehokkaan ja aktiivisen harjoittelun myötä. Informaatiolukutaito on siis elinikäisen oppimisen edellytys ja se on kyky toimia ja elää tietoyhteiskunnassa. (Asikainen & Hemming 2005, 60–61.)

Viidennessä määritelmässä informaatiolukutaito esitetään taidoksi, jonka avulla yksilö kykenee tunnistamaan tiedon tarpeensa. Yksilö kykenee identifioimaan millaista tiedonlähdettä käyttäisi, paikantamaan tiedonlähteen, analysoimaan ja vertailemaan tiedonlähteiden laatua, ja tämän lisäksi järjestämään, säilyttämään tai arkistoimaan tietoa, käyttämään tiedonlähdettä eettisesti, toimivasti ja tehokkaasti sekä rakentamaan ja jakamaan uutta tietämystä. Informaatiolukutaitoinen yksilö myös tietää, milloin on aika lopettaa tiedon etsintä. (Tuominen & Kotilainen 2012, 11–12.)

Kaikissa näissä edellä luetelluissa informaatiolukutaidon määritelmissä yhteistä on yksilön kyky informaation arviointiin. Määritelmistä löytyi myös eroavaisuuksia. Osa eroista oli lähinnä jonkin taidon seikkaperäisempää erittelyä tai jaottelua, mutta joissain määritelmissä oli myös uusia osa-alueita. Esimerkiksi Tuominen ja Kotilainen (2012, 11–12) lukevat informaatiolukutaitoon kuuluvan tiedon tarpeen tunnistamisen, kuten myös Asikainen (2009, 30), Asikainen ja Hemming (2005, 60–61) sekä Tanni (2008, 97). Pelkkä tiedon tarpeen tunnistaminen ei vielä kuitenkaan riitä, vaan tiedon tarve on kyettävä myös muotoilemaan, jotta tietoa voidaan alkaa etsiä. Asikaisen ja Hemmingin (2005, 60–61) sekä Tannin (2008, 97) määritelmistä löytyi tiedontarpeiden tunnistamisen lisäksi tiedontarpeen muotoilemisen taito. Tuominen ja Kotilainen (2012, 11–12) vievät määritelmäänsä vieläkin pidemmälle, kun he tuovat siihen uusina taitoina tiedonlähteiden järjestämisen, säilyttämisen ja arkistoinen taidon. Nämä mainitut taidot kyllä edesauttavat ja helpottavat tiedon käyttöä uudelleen myöhemmin, mutta informaation hakemisen ja arvioinnin kannalta, ne eivät ole välttämättömiä, mutta hyödyllisiä. Asikainen ja Hemming (2005, 60–61), kuten myös Tuominen ja Kotilainen (2012, 11–12), näkevät, että informaatiolukutaidon osaksi kuuluu myös taito käyttää tiedonlähteitä eettisesti.

Tuominen ja Kotilainen (2012, 11–12) lisäävät informaatiolukutaidon kokonaisuuteen vielä prosessin päättämisen eli informaatiolukutaitoinen osaa lopettaa tiedon etsinnän oikeaan aikaan. Kaikista Informaatiolukutaidon määritelmistä Tuomisen ja Kotilaisen (2012, 11–12) määritelmä on selvästi laajin, mutta he eivät kuitenkaan mainitse informaatiolukutaitoon kuuluvan informaation lähteelle pääsyä, joka on olennaista, jotta informaatiota voidaan arvioida. Tämän taidon mainitsi tärkeimpänä Merilampi (2014, 139) ja onkin erikoista, etteivät muut tutkijat ole sitä maininneet. Onkohan kyseisen taidon ajateltu olevan niin itsestään selvästi informaatiolukutaitoon kuuluva, että se on jätetty mainitsematta? Vai onko kyseinen taito nähty paremminkin kuuluvan medialukutaidon osaksi?

Medialukutaito. Useissa määritelmissä medialukutaito koostuu lähteille pääsystä, analysoinnista ja arviointikyvystä sekä kyvystä kommunikoida eri tavoin median avulla. Digitaalinen lukutaito voidaan nähdä synonyymina medialukutaidolle. (Varis 2005a, 9.)

Jos pohditaan Variksen näkemystä pidemmälle, että digitaalinen lukutaito ja medialukutaito todella vastaisivat toisiaan, seuraisi siitä väistämättä se, että niin kutsuttu perintei-

nen, analoginen media, kirjat ja lehdet, eivät kuuluisi medialukutaidon käytön osa-alueeksi ollenkaan. Näidenkin vanhojen medioiden kanssa tarvitaan kuitenkin aivan samoin medialukutaitoa. Niitäkin on osattava analysoida ja arvioida. On siis selvää, että synonyymeina näitä termejä ei voida pitää. Myöhemmin Varis näyttääkin muuttaneen näkemystään asiasta (ks. Perez Tornero & Varis 2010).

Medialukutaito määritellään toisen määritelmän mukaan tiivistetysti analyyttiseksi asenteeksi mediaympäristössä. Tämä tarkoittaa mediakriittisyyttä sekä sitä, että pystytään myös rohkeasti ilmaisemaan itseä median välityksellä. Medialukutaito jakautuu neljään eri osa-alueeseen: esteettiset ja luovat taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset analysointitaidot sekä turvataidot. (Tuominen & Kotilainen 2012, 13.)

Kolmannen määritelmän mukaan medialukutaitoon kuuluu seuraavia taitoja, jotka yksilön tulisi hallita: ”kyvyn hankkia tietoa, analysoida, tulkita, luoda, ilmaista ja osallistua, sekä kykyä kyseenalaistaa, kysyä ja luoda uutta--”. Myös kyky tuottaa ja tulkita erilaisia mediatekstejä itsenäisesti kuuluu tähän määritelmään medialukutaidosta. Medialukutaitoon kuuluu sekin, että kykenee käyttämään medioita kohtuudella. (Sallmén 2009, 9–10.)

Neljännessä määritelmässä medialukutaito nähdään yhdistelmänä informaatiolukutaidosta, visuaalisesta lukutaidosta sekä perinteisestä lukutaidosta. Tämän määritelmän mukaan medialukutaito ”laajentaa informaatiolukutaidon käsitettä ja pyrkii ottamaan huomioon visuaalisen lukutaidon määrittelyt”. Tässä määritelmässä lukutaidot laitetaan siis myös järjestykseen eli informaatiolukutaito upotetaan medialukutaidon osaksi. (Merilampi 2014, 139, 141.)

Neljänteen medialukutaidon määritelmään liitetään lisäksi vielä kyky ja halu pohtia erilaisia mediatekstejä sekä se, että

”-- Opitaan -- esittämään mediateksteihin liittyviä kysymyksiä mitä välitetään, miten välitetään ja ennen kaikkea miksi, millaisin tarkoituksin.”
(Merilampi 2014, 141.)

Joissakin määritelmissä tutkijat esittävät näkemyksen, jonka mukaan medialukutaito ei ole oma, erillinen lukutaitonsa, vaan ikään kuin uusi kehitysaste. Medialukutaito (media literacy) sisältäisi siis kaikki aikaisemmat lukutaidot eli traditionaalisen lukutaidon, audiovisuaalisen lukutaidon ja digitaalisen lukutaidon (Perez Tornero & Varis 2010, 29–

34). Kyse on lukutaidon luonnollisesta evoluutiosta, sen mukautumisesta yhteiskunnan vallitseviin oloihin (Livingstone 2004).

Medialukutaito määritellään (About media... 2016) myös väljästi kyvyksi käyttää mediaa, ymmärtää sitä ja luoda mediaa itse sekä kyetä käyttämään mediaa kommunikointiin eri konteksteissa. Lisäksi medialukutaidolle on tehty vielä erikseen määritelmä aikuisen yksilön osaamisen näkökulmasta, joka on melko harvinaista. Tällöin määritelmään kuuluu taito, tieto ja ymmärrys niistä mahdollisuuksista, joita hänellä on käytettävissään niin perinteisten kuin uusienkin kommunikointivälineiden ja palveluiden suhteen. Medialukutaidon avulla aikuinen yksilö kykenee hallitsemaan sisältöjä ja kommunikointia. Hän on myös kykenevä suojaamaan itsensä ja perheensä mahdollisilta riskeiltä, joita käytössä olevissa palveluissa on olemassa. (About media... 2016; Adults' media... 2016.)

Voidaankin huomata, että edellä esitellyissä Ofcomin (About media... 2016; Adults' media... 2016) määritelmissä, aikuisen määritelmässä korostetaan erityisesti sitä, että yksilöllä on ymmärrys siitä, mitä palveluita ja välineitä hän voi hyödyntää ja millä tavoin. Lisäksi aikuisen määritelmässä alleviivataan aikuisen vastuuta suojella itseään ja heikompiaan välineiden ja palveluiden mahdollisilta riskeiltä. Yleisessä määritelmässä suojelunäkökulmaa ei nostettu erikseen esiin. Aikuisten medialukutaitoon ja mediakasvatukseen palataan syvemmin luvussa neljä.

Medialukutaito määritellään myös kansainvälisissä asiakirjoissa, kuten Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivissä (2007/65/EY), jossa linjataan televisiotoiminnasta EU-maissa sekä Euroopan komission suosituksessa medialukutaidosta digitaalisessa ympäristössä (2009/625/EY). Direktiivissä (2007/65/EY) medialukutaito määritellään medialukutaitoisen henkilön kautta. Sen mukaan medialukutaitoisella kuluttajalla on taitoja, tietämystä ja ymmärrystä, joiden ansiosta hän kykenee käyttämään tiedotusvälineitä tehokkaasti ja turvallisesti. Myös valistuneiden päätösten tekeminen, sisällön ja palvelujen ymmärtäminen sekä uusien viestintätekniikoiden hyödyntäminen onnistuvat medialukutaitoiselta henkilöltä. Direktiivissä myös mainitaan, että medialukutaitoisilla henkilöillä on paremmat turvataidot, joilla he voivat suojata itseään sekä perhettään aineistolta, joka voi aiheuttaa haittaa tai loukata heitä. (Direktiivi 2007/65/EY; Suositus 2009/625/EY.)

Euroopan komission suosituksessa (Suositus 2009/625/EY) medialukutaito esitetään sellaisena taitona, jota kansalaisen tulee kehittää. Kansalaisen tulee kehittää kykyään tulkita digitaalista mediaa sekä älyllisesti että tunnepohjaisesti, koska arkielämässä tulee vastaan erilaisia mediaviestejä. Suosituksessa mainitaan, että medialukutaidossa on kyse osallistumisesta tietoyhteiskuntaan eli kansalaistaidoista. Medialukutaito on perustaito, jota tarvitsevat kaikenikäiset ihmiset. Suosituksessa katsotaan myös, että medialukutaito edistää suvaitsevaisuutta erilaisten ryhmien välillä ja lisäksi sen nähdään lisäävän tiedotusvälineiden riippumattomuutta. (Suositus 2009/625/EY.)

Direktiivin (2007/65/EY) määritelmä medialukutaidosta on hyvin väljä ja painotus on selvästi teknisessä osaamisessa sekä turvataidoissa. Suosituksessa (2009/625/EY) sen sijaan avataan medialukutaitoa hieman syvemmin ja painotetaan myös sisältöjen ymmärtämisen tärkeyttä niin älyn kuin tunteenkin kannalta. Suosituksen määritelmästä tulee kuitenkin sellainen vaikutelma, että kansalainen on itse täysin vastuussa medialukutaidon opettelustaan ja sen osaamisesta. (Direktiivi 2007/65/EY; Suositus 2009/625/EY.)

On varmasti mahdollista, että medialukutaito lisää suvaitsevaisuutta, onhan mediakulttuurikin globaalia kulttuuria. Toisaalta kuitenkin parhaiten esille mediakulttuurissa pääsee yleensä enemmistöä edustava kulttuuri ja näkemys. Kuten jo aiemmin luvussa 2.2 todettiin, tämä mahdollisimman suuren yleisön tavoittelu, ja sitä kautta myös voiton maksimointi, johtuu median kaupallisuudesta. Toki sosiaalinen media on antanut mahdollisuuden myös vähemmistökulttuureille tuoda äänensä kuuluviin paremmin suurille yleisöille kuin ennen sosiaalisen median aikaa.

Kupiainen ja Sintonen (2009, 15, 31–33) painottavat, kuten direktiivissäkkin (2007/65/EY) sanottiin, että medialukutaitoa voidaan opetella ja kehittää. Se on taito, joka ei ole koskaan valmis, vaan sitä voi aina parantaa. He vertaavat onnistuneesti medialukutaitoa soittotaitoon: aluksi soitto on vain teknistä osaamista, joka vaatii keskittymistä; (nuottien lukemista, sormien asettelua, ynnä muuta teknistä osaamista). Myöhemmin harjoittelun ja kehittymisen myötä myös musiikin kuuntelu- ja analysointikyky karttuvat. Kun soittotaito kehittyy, osataan tehdä myös omia tulkintoja musiikista ja päästään pois pelkästä teknisestä soittamisesta. Aloittelija keskittyy siis tekniseen osamiseen, kun harjaantunut on jo oppinut tekniikan ja kykenee keskittymään luoviin rat-

kaisuihin teknisen toteutuksen sijaan. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15, 31–33; Direktiivi 2007/65/EY.)

Kupiaisen ja Sintosen näkemyksen mukaan medialukutaitoinen (soittotaitoinen) henkilö kykenee ymmärtämään ja hyödyntämään mediakulttuurissa tapahtuvia ilmiöitä paremmin kuin medialukutaidoton henkilö (soittotaidoton). He kuitenkin painottavat, että kummankin mediakokemukset ovat yhtä merkityksellisiä. Voitaisiin siis nähdä, että Kupiainen ja Sintonen tarkoittavat sitä, että kummatkin, on medialukutaito sitten hallussa tai ei, ovat kykeneviä vastaanottamaan mediakulttuurin ilmiöitä, mutta medialukutaitoisella on paremmat työkalut analysoida sitä ja ymmärtää, miten ilmiöillä pyritään häneen vaikuttamaan. Tämä johtuu siitä, että medialukutaitoisella on syvempi käsitys siitä, millä tavalla erilaisia mediaviestejä tuotetaan, mitä mediaviestien tuottaminen vaatii ja miten itse voi mediaviestejä tuottaa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15, 31–33.)

Medialukutaidon on kiteytetty myös auttavan ihmisiä erottelamaan ja arvioimaan median sisältöjä, analysoimaan kriittisesti mediamuotoja, ottamaan selvää median vaikutuksista ja käytöstä, käyttämään mediaa viisaasti sekä luomaan itse mediaa. (Kellner & Share 2007, 4.)

Medialukutaitoa on pidettävä kaikkia koskevana globaalina ilmiönä, sekä itse globaalin mediakulttuurin takia, että medialukutaidosta käytävän kansainvälisen keskustelun takia. Näissä keskusteluissa medialukutaidosta on usein käytössä termi *media and information literacy (MIL)*. Kiista siitä, kumpi termeistä on kummalle alisteinen, on siis ratkaistu luomalla yhdistelmäkäsité MIL. (Ruokamo ym. 2016, 25.) Voidaankin todeta, että informaatiolukutaito ja medialukutaito ovat molemmat yhtä merkityksellisiä termejä ja ne liittyvät tiiviisti toisiinsa tavalla tai toisella, koska ne esiintyvät useimmiten yhdessä.

Mediataito. Joissakin julkaisussa ja teoksissa käytetään termiä mediataito. Yhden määritelmän mukaan mediataitoihin kuuluu neljä eri taitokokonaisuutta: luovat ja esteettiset taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset taidot sekä turvataidot. Kaikki taidoista ovat kehitettäviä. Luovia ja esteettisiä taitoja voidaan kehittää tuottamalla mediasisältöjä itse, vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää tekemällä mediasisältöjä yhdessä sekä vertaistukea antamalla ja saamalla. Kriittisiä taitoja voidaan kehittää median toimintatapoihin perehtyen sekä tutustumalla erilaisiin mediasisältöihin ja lajityyppeihin. Turvataitoja on mahdollista kehittää tiedostamalla internetissä toimiessaan mahdolliset riskit sekä se,

että verkossa vallitsee lopulta samat lait kuin reaali maailmassakin. (Mediataitojen oppimispolku 2011, 19–22.)

Toisen määritelmän mukaan mediataito koostuu viidestä eri osa-alueesta. Nämä ovat eri viestintäteknologioiden ja -välineiden tekninen hallinta, arvioimisen ja analysoimisen taidot vastaanotetuista mediaviesteistä (oli se sitten tietoa tai viihdettä), itsensä ilmaiseminen viestintävälineiden avulla, kyky vuorovaikutukseen yhteisön ja yhteiskunnan kanssa viestintävälineiden avulla sekä poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus. (Herkman 2007, 48.)

Kolmannessa määritelmässä mediataito nähdään synonyymina termeille medialukutaito ja mediakielitaito, sillä niitä kaikkia käytetään julkaisussa rinnakkain, ja mediataitoa harjaannutetaan niin ikään mediakasvatuksen avulla. Mediataidon yhteydessä tuodaan myös esiin termi mediaosaaminen, joka tarkoittaa yksilön tilannekohtaisesti aktivoituvaa mediataitovalikoimaa, ei siis kaikkia yksilön hallitsemia mediataitoja. Mediataitojen ja mediaosaamisen ytimeen nähdään vahvasti kuuluvan toimijuus sekä persoona, joka ”hallitsee erilaisia mediaympäristöjä ja viestintätilanteita” ja näin ollen informaatioyhteiskunnassa mediataitoja pidetään kansalaistaitona. (Ehdotus toimenpideohjelmaksi... 2007, 13.)

Tässä kolmannessa määritelmässä mediataitoja ja mediaosaamista kuvataan mediataitoisen yksilön kautta, kuten monissa virallisissa julkaisuissa tehdään. Määritelmän mukaan mediataitoisella yksilöllä on ymmärrystä mediasta ja sen toimintatavoista yhteiskunnassa ja omassa elämässä. Mediataitojen perustaitoina pidetään kykyä tunnistaa medioita tiedonlähteinä, kykyä hankkia tietoa, käyttää symbolisia ja esteettisiä ilmaisumuotoja sekä kykyä oivaltaa median välittämiä merkityksiä. Kehittyneempiin taitoihin kuuluu lisäksi kyky tehdä sisältöjen analyysiä, vertailua, arviointia, synteesiä, abstrahointia sekä käyttää mediaa luovasti. Mediataidon avulla kansalaisten on mahdollista tunnistaa ne tavat, joilla viestimet suodattavat näkemyksiä ja uskomuksia sekä huomata, miten ne muovaavat kulttuuria (mediakulttuuriksi) ja miten viestimet vaikuttavat yksilöiden henkilökohtaisiin valintoihin. (Ehdotus toimenpideohjelmaksi... 2007, 13, 15.)

Mediaosaaminen on *Ehdotuksessa* (2007) jaettu viiteen askelmaan. Niiden avulla on mahdollista seurata taitojen edistymistä. Ensimmäisellä askelmalla osataan funktionaaliset valmiudet sekä tekniskäytännöllinen kyky käyttää mediaa. Toisella askelmalla hallitaan ”praktiset valmiudet soveltaa, suunnitella ja arvioida mediaa monipuolisesti.”

Kolmannella askelmalla on saavutettu valmiudet arvioida mediaa kriittisesti yhteiskunnallisesti ja kaupallisesti laajemmissa konteksteissa. Neljännellä askelmalla ovat "emansipatoriset valmiudet soveltaa mediaa ja opittua tietoa" muihin konteksteihin ja lisäksi hahmottaa mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan ja mediaan sekä tiedostaa muutoksen tarve. Viidennellä ja viimeisellä askelmalla on "omaehtoiset ja yhteisölliset mediavalmiudet kykenä muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia ja kulttuurisia mediaverkostoja ja vaikuttamisen kanavia." (Ehdotus toimenpideohjelmaksi... 2007, 14.)

Mediakielitaito. Merilampi (2014, 12) käyttää termiä mediakielitaito mediakasvatuksen yhteydessä. Merilampi pohjustaa termin käyttöä siten, että kaikessa kommunikaatiossa on kyse kaksisuuntaisuudesta. Tällöin ei riitä, että hallitsee pelkän median lukutaidon (vastaanottamisen), vaan on myös hallittava median kirjoitustaito (tuottaminen ja lähettäminen). Nuo taidot yhdistyvät termin mediakielitaito alle.

Merilampi näkee, että myös mediakielitaito, kuten kielitaito yleensä, on tilannekohtaista ja kulttuurisidonnaista (Merilampi 2014, 142.) Kieltä siis voidaan osata mekaanisesti ulkoa harjoitellen, mutta ymmärtääkseen ja sisäistääkseen kielellä välitetyn viestin todella, on pystyttävä näkemään kokonaisuus, se tilanne, jossa kieltä käytetään, miten sitä käytetään ja ketkä sitä käyttävät. Merilammen näkemys on siis yhtenevä jo aiemmin esiin tulleen Lankshearen ja Knobelin (2007) näkemyksen kanssa. He kun esittivät, että juuri (media)teksti on täysin ymmärrettävissä vasta, kun otetaan huomioon myös sen syntyhetkenä vallitsevat eri kontekstit.

Merilammen perustelut mediakielitaidon termille ovat selkeät ja ymmärrettävät. Samaa termiä yritti vakiinnuttaa Suoninen jo kymmenen vuotta aiemmin, mutta se ei silti vielä tuolloin saanut suurta kannatusta mahdollisesti käännösongelmien vuoksi. (Suoninen 2004; Merilampi 2014.)

Merilampi kuvaa mediakielitaidon koostuvan eri osa-alueista ja hän esittää nämä osa-alueet *Mediakielitaidon portaikon* (kuva 1) avulla. Mediakielitaitoon kuuluu kuusi eri osa-aluetta: motivaatio, vastaanottovalmiudet, tuottaja/julkaisuvalmiudet, uutta luova kulttuurinen kyky (merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta), eettis-moraaliset arvovalinnat sekä sosio-kulttuuriset valmiudet. Osa-alueita voidaan harjoitella missä järjestyksessä tahansa. (Merilampi 2014, 144–145.)



Kuva 1. Mediakielitaidon portaikko. (Merilampi 2014, 145.)

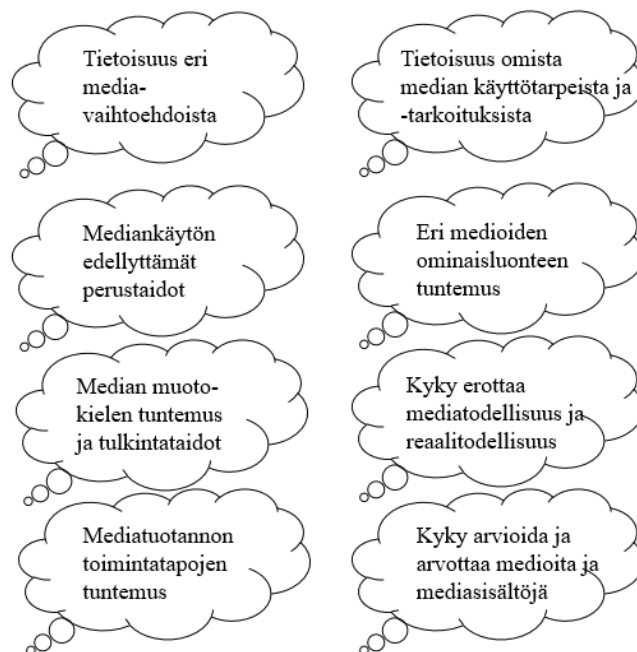
Kuten Merilammen kuviosta (kuva 1) voidaan huomata, hän ei ole sisällyttänyt mihinkään osa-alueeseen turvataitoja. Tietoturva ja yksityisyyden suojeleminen ovat tärkeitä taitoja sekä käyttäjän oman, että lähimmäisten turvallisuuden kannalta. Tältä osin voisi nähdä kuvion olevan puutteellinen.

Suonisen (2004, 24) perusteluna mediakielitaidon käytölle on se, että medialukutaito viittaa pelkästään henkilön kykyihin tulkita mediasisältöjä sekä ymmärtää niiden merkityksiä. Siksi hän tarjosi tilalle mediakielitaitoa, joka hänen mielestään sisältää paremmin kyvyn käyttää medioita, ymmärtää medioiden kieltä ja tulkita mediasisältöjä kriittisesti yksilön omassa elämässä. Lisäksi median tuottamisen aspekti sisältyy paremmin mediakielitaitoon kuin medialukutaitoon. (Suoninen 2004, 24.) Suoninen siis asettaa yksilön hallitsevat kyvyt kontekstiin, joka on jokaisen ihmisen oma elämysmaailma.

Kykyjen kehittäminen on mielekkäämpää ja merkityksellisempää, kun ne ovat sidoksissa yksilön omaan elämään. Suonisen mediakielitaito määritelmä lähteekin liikkeelle

siitä, kuinka taitavasti tai hyvin yksilöt osaavat eri medioita käyttää ja tulkita osana omaa elämäänsä. Toisin kuin medialukutaito, jonka lähtökohtana Suonisen mukaan on yleensä vain yksilön tarvitsemat taidot, vain ne taidot, joita yksilö tarvitsee käyttääkseen mediaa ja tulkitakseen mediaa sekä sen sisältöjä kriittisesti. Mediakielitaito-määritelmään sisältyy Suonisen mukaan sellaisiakin osa-alueita, joita ei medialukutaitoon yleensä sisällytetä. Nämä osa-alueet kuvaavat ennemminkin henkilön tapaa kuin kykyä käyttää ja tulkita mediaa. (Suoninen 2004, 30–31.)

Suonisen mediakielitaito jakautuu kahdeksaan eri osa-alueeseen (kuva 2), jotka ovat: tietoisuus eri mediavaihtoehtoista, mediankäytön edellyttämät perustaidot, tietoisuus omista median käyttötarpeista ja -tarkoituksista, eri medioiden ominaisluonteen tuntemus, median muoto-kielen tuntemus ja tulkintataidot, kyky erottaa mediatodellisuus ja reaalitodellisuus, mediatuotannon toimintatapojen tuntemus sekä kyky arvioida ja arvottaa medioita ja mediasisältöjä. Nämä kahdeksan osa-aluetta voidaan ryhmitellä kolmeksi kokonaisuudeksi sen perusteella, ovatko ne henkilön mediavalintaan, hänen kykyynsä tai tapansa tulkita valitsemaansa median mediasisältöjä tai hänen kykyynsä tai tapansa muodostaa mielipide mediasta ja mediasisällöstä. (Suoninen 2004, 31–32.)



Kuva 2. Mediakielitaidon osa-alueet. (Suoninen 2004, 32.)

Suoninen (2004, 32) toteaa, että yksilöllä on oltava kaikkein ensimmäiseksi tarve median käyttöön. Suoninen ei näytä kuitenkaan sijoittaneen tätä tarvetta mediakielitaitoa kuvaavaan piirroksen osa-alueisiin (kuva 2). Merilammen (2014, 145) kuviossa taas tarpeen voisi nähdä kuuluvan mediakielitaitoportaikoon alimpaan askelmaan motivaatio.

Yhteistä Merilammen ja Suonisen mediakielitaidon määritelmässä on, että niiden osa-alueita on mahdollista kehittää missä järjestyksessä tahansa. (Suoninen 2004, 32; Merilampi 2014, 145.)

Merilampi (2014, 145) on jaotellut mediakielitaidon osa-alueet kuuteen eri alueeseen, kun Suonisen osa-alueita mediakielitaidossa on kahdeksan. Suoninen (2004, 26, 32) tähdentääkin, että mediakielitaitoon liittyy vahvasti aspekti medioiden käytöstä ja tulkinnasta omassa elämässä. Tämä ei kuitenkaan hänen mediakielitaidon osa-alueita kuvaavasta kuviosta käy selkeästi ilmi, vaikka tuo näkökulma näyttäisi olevan hänen mediakielitaitonsa kantava voima tai ydinajatus. Suoninen (mt. 24) kritisoi muiden medialukutaidon käsitteiden (muun muassa mediataito, mediataju, mediakompetenssi), jäämistä pelkälle teoriatasolle. Hän (mt. 25) antaa kuitenkin tunnustusta medialukutaito käsitteelle, joka hänen mielestään on riittävä käsite silloin, kun kyseessä on mediakasvatus. Suoninen esittää, että silloin kun on kyse arjen mediakäyttötaidoista, medialukutaito ei kuitenkaan riitä kuvaamaan arjen käyttötaitoja, vaan tarvitaan uutta mediakielitaidon käsitettä. (Suoninen 2004, 24–25, 32; Merilampi 2014, 145.)

Merilammen ja Suonisen mediakielitaitoon sisällyttämien osa-alueiden väliin voidaan vetää joitakin yhtäläisyysmerkkejä, vaikka on nähtävissä, että he tarkastelevatkin taitoa hieman erilaisista lähtökohdista; Suoninen tarkastelee arjen näkökulmasta ja Merilampi pedagogisesta näkökulmasta. Merilampi on lisäksi sisällyttänyt mediakielitaitoa kuvaavaan portaikkoon myös kontekstin, joka Suonisen kritiikin mukaan on lähes aina puuttunut silloin, kun taitoja on tarkasteltu mediakasvatuksesta käsin. (Suoninen 2004, 24–25, 32; Merilampi 2014, 145.) Merilammen ja Suonisen mediakielitaidon määritelmiä ei tässä tutkielmassa vertailla tämän syvemmin.

Monilukutaito. Uusin mediakasvatuksen kansalliseen keskusteluun ilmaantunut termi on monilukutaito (multiliteracies). Monilukutaito-termin tuominen perusteltiin sillä, että oli tarvetta sellaiselle termille, joka yhdistäisi kaikki eri lukutaitotermit ja toimisi siten niiden yläkäsitteenä. Monilukutaitoon liittyy monia ulottuvuuksia, koska sen on sisällettävä kaikki lukutaidot. Monilukutaito tiivistetään seuraavasti:

- ” • erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen,
- on kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa,
- rakentaa identiteettiä ja kriittistä ajattelua sekä oppimista,

- on eettistä pohdintaa monikulttuurisessa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa,
- liittyy laajaan tekstikäsitteeseen.” (Kupiainen ym. 2015, 14.)

Pääjärvi ja Palsa (2015, 202) huomauttavat, että uusi monilukutaito sisältää medialukutaidon lisäksi tavoitteen maailman ja kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämisestä. Kuitenkin tuo kontekstuaalisuus on tuotu esiin jo pelkästään traditionaalista lukutaitoa käsiteltäessä (esim. Lankshear & Knobel 2007, 1–2) ja sikäli sen voidaan nähdä liittyvän kaikkiin käsitteisiin, joissa on lukutaito-osa. Monikulttuurisuuskin on samoin liitetty jo osaksi medialukutaidon käsitettä (esim. Suositus 2009/625/EY), kuten myös laaja tekstikäsitteys ja erilaisten tekstien tulkinta, tuottaminen sekä kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa. On siis vaikea nähdä monilukutaidon olevan mitään uutta ja mullistavaa. Käsitteen ainoana funktiona voidaan nähdä olevan vain tuo katto-käsitteenä toimiminen muille mediakasvatukseen liittyville käsitteille.

Lisäksi epäillään, että monilukutaito saattanee olla jo vanhentunut, kun se otetaan Suomessa käyttöön, sillä maailmalla se on ollut käytössä jo pitkään. Maailmalla on alettu kehittää ja käyttää jo seuraavaa termiä *transliteracy*. Monilukutaito on verrattavissa monikulttuurisuus termiin, joka sekin nähdään jo vanhentuneen, sillä elämme maailmassa, jossa

”valtakulttuurin sisällä, johon nähden on olemassa yhtä aikaa monia kulttuureja. Nykytermi on ’transkulttuurisuus’ (’transculturalism’), ylirajaisuus, josta näkökulma ei ole yhden kulttuurin sisältä vaan niiden leikkauspisteissä ja vuorovaikutusprosesseissa.” (Kupiainen ym. 2015, 22.)

Transliteracy -termiä on esimerkiksi kehitellyt paljon jo vuosien ajan ranskalainen Frau-Meigs. Hänen näkemyksensä on, että termissä yhdistyy paremmin erilaisten oppimisympäristöjen yhdistelmät, elektroniset ja fyysiset oppimisympäristöt, sekä yhteisöllinen informaation tuottaminen. Informaatiota tuotetaan oman maan sisällä yhdessä oppien sekä yhdessä muiden maiden kanssa, ylirajaisesti (cross-cultural) tuottaen ja oppien (Frau-Meigs 2012, 2013). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan syvennyttä transliteracy termiin enempää, sillä sitä ei kotimaisella kirjastokentällä käytetä ainakaan vielä.

Voidaan nähdä, että useimpiin edellä esitettyihin määritelmiin tuosta mediakasvatuksella kehitettävästä taidosta, kuuluivat sellaiset taidot kuin itsensä ilmaiseminen, median analysointitaito, median arviointikyky ja median avulla kommunikointi. Esimerkiksi itsensä ilmaisemiseen viitattiin seuraavilla ilmaisuilla: median itse tuottaminen (Kellner

& Share 2007, 4); itseilmaisu sekä luovat ja esteettiset taidot (Tuominen & Kotilainen 2012) ja itsensä ilmaisu viestimien avulla (Herkman 2007.)

Myös eroavaisuuksia määritelmistä löytyi. Vain kolmessa määritelmässä tuotiin esiin ”pääsy mediaan” eli saavutettavuus (Varis 2005a, About media literacy 2016; Herkman 2007). Saavutettavuus voidaan nähdä, joko teknologisten laitteiden ja internetin fyysisenä saavutettavuutena tai sitten teknologisten laitteiden käyttökykynä. Yleensä ”pääsy lähteille” on yhdistetty informaatiolukutaidon osa-alueisiin, mutta on selvää, ettei myöskään medialukutaitoa voi hyödyntää tai kehittää, mikäli osa mahdollisuuksista sulkeutuu pois teknologian tai yhteyksien puuttumiseen tai itse laitteiden käyttötaitojen puuttumisen takia.

Lisäksi kyky hankkia tietoa mainittiin vain yhdessä määritelmässä kuuluvan medialukutaitoon (Sallmén 2009, 9–10). Kykyä hankkia tietoa ei ehkä täysin voida laittaa samaan kategoriaan mediaan pääsyn kanssa, mutta kykyyn hankkia tietoa voitaisiin nähdä sisältyvän median käytön taitoja. Kyky hankkia tietoa liitetään useammin informaatiolukutaitoon kuin medialukutaitoon. Voitaisiin siis nähdä, että medialukutaito ja informaatiolukutaito ovat hyvin lähekkäisiä taitoja. Eräässä määritelmässä medialukutaito nähdäänkin olevan yhdistelmä perinteistä lukutaitoa, informaatiolukutaitoa ja visuaalista lukutaitoa (Merilampi 2014, 139).

Muutamassa määritelmässä on lisäksi suoraan mainittu turvataidot, mutta kaikkiin määritelmiin niitä ei ole kuitenkaan sisällytetty. Tämä voisi johtua siitä, että suojelun näkökulma oli pitkään mediakasvatuksessa korostunut (esim. Masterman 1991) ja eräänlainen kyllästymisen niiden korostukseen, on saanut ne jäämään vastareaktiona pois. Kohutuullisen median käytön, joka löytyy Sallménin (2009, 9–10.) määritelmästä sekä harkittun ja viisaan median käytön, joka löytyy Kellnerin ja Sharen (2007, 4) määritelmästä, voisi myös nähdä sisältyvän jonkinlaisiin turvataitoihin.

Erilaisilla lukutaitomääritelmillä nähdäänkin olevan painopiste-eroja: toiset pyrkivät operationalisoimaan lukutaidon sisällön, toiset taas määrittelemään lukutaitoa laajempaan kuin pelkkänä taitoihin perustuvana ilmiönä. Lukutaitokeskustelussa nähdään olevan aina lopulta kyse siitä: ”miten kasvaa ja kasvattaa lukutaitoiseksi – toisin sanoen toimintakykyiseksi – informaatioyhteiskunnassa”. (Rantala & Korhonen 2008, 196–197.)

Informaatiolukutaito ja medialukutaito ovat selvästi kehitettäviä taitoja ja ne kehittyvät koko ajan, kun niitä harjoitellaan. On siis myös täysin mahdollista, että nämä taidot ruostuvat, jos niitä ei käytetä, aivan samoin kuin mikä tahansa hankittu taito. On myös selvää, että hankittuja tietoja ja taitoja tulee myös aika-ajoin päivittää, sillä maailma muuttuu. Tulisiko siis näitäkin taitoja harjoittaa aikuisena aktiivisesti, jotta kykenisi käyttämään edelleen kehittyviä palveluita sekä hankkimaan itselleen relevanttia ja tarpeellista informaatiota?

Koska mediakielitaitotermi ei ole vakiintunut kovin yleiseen käyttöön ja monilukutaito vaikuttaa jo valmiiksi vanhentuneelta, tässä gradussa puhutaan medialukutaidosta, kun käsitellään taitoa, jota mediakasvatuksella yritetään kehittää. Medialukutaito termi on näistä myös kirjastoalalla tunnetuin.

2.4 Mediakasvatus

Mediakasvatus termi on myös ollut vaikeasti hahmotettava. Termin epäselvyyteen saa jonkinlaista näkökulmaa sen kehityshistorian kautta, jota Kupiainen ym. (2007, 4–5) valottavat. He kertovat termeissä näkyvän kyseisen ajanjakson tärkeimmän tai uusimman median. 1950-luvulla käytössä olivat termit audiovisuaalinen kansansivistystyö sekä sanomalehtiopetus, ja 1960-luvulta lähtien alettiin puhua myös elokuvakasvatuksesta. 1970-luvulla mukaan termiviidakkoon tulivat joukkotiedotuskasvatus sekä audiovisuaalinen kasvatus, ja 1980-luvulla perusopetuksen opetussuunnitelmissa puhuttiin viestintäkasvatuksesta. 1990-luvulla käytettiin yhä viestintäkasvatustermiä ja mediakasvatustermi teki myös tuloaan keskusteluihin. Uuden vuosituhannen alkupuolella mediakasvatuksen termi oli jo hyvin vakiintunut suomalaisten käyttöön, vaikka kyseinen termi ei opetussuunnitelmissa sellaisenaan ollutkaan. (Kupiainen ym. 2007, 4–5.) Tarvemmin mediakasvatuksen vaiheista Suomessa, voi lukea esimerkiksi Kupiaisen ym. (2007) artikkelista tai Kotilaisen ja Kivikurun (1999) artikkelista, jossa he käsittelevät monipuolisesti mediakasvatuksen historiallisia vaiheita. Kun mediakasvatuksen historian aikana on käytetty näinkin monia erilaisia termejä, ei ole mikään ihme, että mediakasvatuksen sisällön määrittely on ollut hankalaa.

Mediakasvatus tunnetaan terminä, mutta sitä käytetään käsitteenä epäselvästi. Tälle on nähty syyksi se, että käsite jo itse muodostuu kahdesta hyvin monitahoisesta asiasta eli mediasta ja kasvatuksesta. Kumpikin tieteenala, niin viestintätutkimus kuin kasvatustie-

de, ovat soveltavia tieteitä, jolloin mediakasvatuskin on väistämättä hyvin monisisältöinen. (Merilampi 2014, 29.)

Mistä mediakasvatuksessa sitten on kyse? Yhden määritelmän mukaan mediakasvatuksessa tai mediaopetuksessa on kyse mediataitoihin opastamisesta eikä media-alan ammattilaisten kouluttamisesta. Mediakasvatuksella on tarkoitus antaa yksilöille mediataitoja kansalaistaidoiksi, koska mediataidot ovat nykyajassa välttämättömiä sekä keskeisiä asioita yleissivistyksen, ”mediasivistyksen”, kannalta. Mediakasvatuksessa arvioidaan ja tulkitaan mediakulttuurisia merkityksiä. Kasvattajat ja kasvatettavat ovat molemmat aktiivisessa roolissa (media)kulttuurin uudistamisessa. (Merilampi 2014, 11, 96.) Sanotaan myös, että mediakasvatuksessa on kyse siitä, että pystyttäisiin käsitteellisesti ymmärtämään mediakulttuuria, sekä toimimaan kansalaisena informaatioyhteiskunnassa. Näihin tavoitteisiin pyritään usein käyttämällä omakohtaisia sekä luovia toimintatapoja mediakasvatuksessa. (Rantala & Korhonen 2008, 197–199.)

Eräs määritelmä kuvaa mediakasvatuksen olevan opettamisen ja oppimisen prosessi. Tässä prosessissa omaksutuilla tiedoilla ja taidoilla syntyy medialukutaitoa. Mediakasvatuksella on siis tarkoitus kehittää medialukutaitoa ja -kirjoitustaitoa sekä lisäksi kriittistä median ymmärrystä ja aktiivista osallistumista mediaan (ks. myös Kupiainen & Sintonen 2009, 31). Pelkästään median tuominen opetuksen osaksi, ei vielä tee opetuksesta mediakasvatusta, vaan mediakasvatuksessa on kyse mediasta opettaminen ja oppiminen, ei vain median avulla opiskeleminen. (Buckingham 2003, 4.) On siis nähtävä, ettei opetusvideoiden tai -äänitteiden informaation omaksuminen tai tietokoneen avulla esitelmän kirjoittaminen, ole mediakasvatusta. Pääpaino mediakasvatuksessa on muussa kuin itse teknologisissa laitteissa (Sallmén 2009, 23; myös Merilampi 2014, 141).

Nähdään myös, että mediakasvatus on sekä mediakulttuuriin kasvattamista, että kasvatusta mediakulttuurissa. Mediakulttuurilla on kiistämättä kasvatusvaikutus ihmisiin, sillä viestintäteknologian sekä teknisen osaamisen lisääntyminen mahdollistavat ihmisten välisen vuorovaikutuksen uusilla tavoilla. Pelkkä teknologiaosaaminen ei kuitenkaan luo riittävää osaamista mediakulttuurissa toimimiselle vaan tarvitaan mediakasvatusta, jonka avulla tavoitellaan kulttuurista ja sivistyksellistä medialukutaitoa. Tämä medialukutaito koostuu ymmärryksestä, taidoista, kokemuksesta sekä kriittisestä kyvystä arvioida ympäröivää mediakulttuuria. (Monimuotoinen mediakasvatus 2016, 11; ks. myös Kupiainen & Sintonen 2009, 31; Sallmén 2009, 9.)

Mediakasvatuksen ydintä on pyritty lähestymään myös määrittelemällä se kokonaan negaation kautta. Pääosassa mediakasvatuksessa ei ole tekniikka eikä laitteet, vaan tärkeimmässä osassa ovat toiminta ja sisällölliset kysymykset. Mediakasvatus ei myöskään ole yksipuolista tai yksisuuntaista eikä liioin moralisointia tai välineiden ja sisältöjen paremmuusjärjestykseen asettamista tai niiden jakamista hyviin ja huonoihin. Mediakasvatusta ei voida myöskään nähdä irrallisena tai erillisenä osana opetusta. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa olla medialukutaitoinen, joten medialukutaitoa ei voida siinänsä opettaa, vaan mediakasvatuksen avulla voidaan opettaa valmiuksia nähdä asioita uudella tavalla. Tiivistetysti se mitä mediakasvatus on, on kommunikatiivista ja keskustelemaa sekä omiin pohdintoihin kannustavaa. Se on kriittistä ja analyysoivaa ja myöskin valikoivaa mediankäyttöä. Mediakasvatus on suvaitsevaa ja opastavaa. Mediakasvatuksen on tarkoitus tarjota välineet todellisuuden mielekkääseen jäsentämiseen sekä antaa rakennusaineita terveen ihmiskuvan ja maailman kuvan luomiseen. (Merilampi 2014, 127–129.)

Eräässä mediakasvatuksen määritelmässä tärkeimpänä nähdään olevan median ja toimijan suhde. Media on sekä irrallaan meistä, välineenä, että osa meitä mentaalisina kuvina mielessämme. Me muokkaamme mediaa, kun suunnittelemme ja käytämme sitä, ja media muokkaa myös meitä, ajatteluamme ja havaintotottumuksiamme. Mediakasvatuksen avulla pyritään kehittämään mentaalisia ja käsitteellisiä välineitä ja pedagogisia käytänteitä. Mediakasvatuksella on tarkoitus saada ihmisistä kykeneväisempiä toimimaan, lisäämään toimintakykyisyyttään sekä -mahdollisuuksiaan simulaatiokulttuurissa. Nähdään olevan kyse ihmisen yhteiskunnallisen ja psyykkisen toimintakyvyn ehdoista ja ehtojen tutkimisesta. Toimintakyvyt viittaavat sekä yksilön ominaisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen, että yhteiskunnassa vaikuttamisen taitoihin (kritiikki, kyseenalaistaminen jne.). Määritelmässä painotetaan yksilön proaktiivisuutta simulaatiokulttuurissa reaktiivisuuden sijaan eli mediassa toimimisen ja toimimisesta vastuunottamisen pelkän median passiivisen hyväksymisen ja vastaanottamisen sijasta. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 10–11.)

Mediakasvatuksella on myös ollut historiansa aikana erilaisia suuntauksia. Näitä ovat protektionistinen suunta (Neil Postman), joka näki uuden median (television) käyttäjät, katsojat passiivisina uhreina, joita tulisi kaikin keinoin yrittää suojella. Toinen mediakasvatuksen suuntaus korosti suojelun sijaan median esteettistä arvoa ja näin myös itseilmaisua omaa mediataidetta luomalla. Kolmas suuntaus alkoi Yhdysvalloista media

literacy movement -liikkeen ansiosta. Se määritteli medialukutaidon sisältävän neljä taitoa: ”access, analyze, evaluate and communicate”. Neljäs suuntauksista keskittyi kriittisen medialukutaidon edistämiseen. Se myös laajensi tekstin analyysia kulttuuriin kontekstiin. (Kellner & Share 2007, 6–16.)

Eri suuntauksista huolimatta, mediakasvatuksen haasteet ja tavoitteet ovat yhä edelleen samat kuin aiempinakin vuosikymmeninä. Ne ovat median toimintatapojen ymmärtäminen, median tuottamisen ja sisältöjen laajempaan viitekehykseen asettaminen, omien viestinnällisten ja teknisten taitojen kehittäminen sekä kannustaminen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. (Herkman 2010, 81.)

Tiivistetysti voidaan nähdä, tutkijat ovat melko yhtä mieltä siitä, että mediakasvatus on vuorovaikutteista ja kaikki mediakasvatusprosessissa mukana olevat, niin kasvatettava, kasvattaja kuin mediakulttuuri, ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Mediakasvatusta ei voida tehdä irrallaan muusta opetuksesta, koska se on ongelmalähtöistä. Sillä ei voida opettaa niin kutsuttua oikeaa tapaa olla medialukutaitoinen, vaan se on keino antaa yksilölle tapoja ja välineitä tarkastella mediakulttuuria ja sen vaikutuksia omaan toimintaan sekä lisätä toimintakykyä kansalaisena mediakulttuurissa ja yhteiskunnassa. Eri aikoina mediakasvatuksessa on korostuneet eri aihealueet, mutta aina mediakasvatuksella on tavoiteltu työkaluja medioiden ja mediakulttuurin ymmärtämiseen sekä aktivoimaan ihmisiä osallistumaan yhteiskuntaan.

Jotta tämän pro gradun kyselyyn vastanneilla olisi ollut samanlainen ymmärrys siitä, mitä mediakasvatus ja medialukutaito ovat, kyselyn alkuun muotoiltiin edellä esitellyn käsiteläksauksen pohjalta mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta seuraavanlainen määritelmä:

”Mediakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään kehittämään yksilön kykyä toimia itsenäisesti median parissa. Mediakasvatuksella kehitetään yksilön medialukutaitoa. Yksilöä siis opastetaan arvioimaan ja analysoimaan mediaa, ohjataan tarkastelemaan esimerkiksi sitä, kuka mediasisältöä tuottaa ja mihin tarkoitukseen sillä pyritään. Yksilöä opastetaan myös järkevään, turvalliseen, eettiseen sekä moraaliseen sisällön jakamiseen ja omien mediasisältöjen tuottamiseen (yksityisyydensuoja, tietoturva, netiketti ja tekijänoikeus kuuluvat mediakasvatukseen).”

3 MEDIAKASVATUS JA KIRJASTOT

Käsitteiden määrittelyn jälkeen voidaankin, tarkastella sitä, miksi mediakasvatus on tärkeää ja miten kirjastot liittyvät mediakasvatuksen piiriin. Tässä luvussa käsitelläänkin sitä, miksi mediakasvatus on tärkeää sekä sitä, miten mediakasvatus liittyy kirjastojen toimintakenttään. Aluksi luvussa 3.1 käsitellään mediakasvatuksen tarpeellisuutta ja sen jälkeen luvussa 3.2 kirjastojen roolia mediakasvattajana. Alaluvuissa 3.2.1 ja 3.2.2 tarkastellaan kirjastojen mediakasvatuksen nykytilannetta sekä mediakasvatuksen tulevaisuutta.

3.1 Mediakasvatus nähdään tarpeellisena

Koska julkaiseminen on nykyisten teknologiavälineiden avulla niin helppoa ja vaivatonta kenelle tahansa, kasvaa informaatiomäärä ennennäkemättömällä vauhdilla. Tästä syystä on erityisen tärkeää kyetä suodattamaan informaatiopaljoudesta relevantit mediaviestit. (Ehdotus toimenpideohjelmaksi... 2007, 15.) Juuri tuon informaatiomäärän takia on vaikeuksia erotella olennainen ja epäolennainen informaatio. Tähän nähdään syynä ihmisen rajallinen informaation käsittelykyky. Informaation suuri määrä voi aiheuttaa informaatioähkyn, kun valtavaa informaatiomassaa ei kyetä käsittelemään. (Poi-kela 2008, 26.) Informaation määrä on lisääntynyt myös siksi, että internetin käyttö on lisääntynyt ja arkipäiväistynyt. Lisäksi tiedon luonne on muuttunut niin, että siihen on suhtauduttava entistä kriittisemmin, sillä koko ajan on yhä vaikeampaa erottaa tosi ja epätosi informaatio toisistaan. (Aro & Olkinuora 2006, 84.) Fakta ja fiktio sekoittuvat mediassa usein, ja viihde ja uutiset käyvät kulttuurisena ilmiöinä vuoropuhelua jopa limittyen toistensa kanssa. Mediaprosessi ei kuitenkaan ole yhtään sen manipulatiivisempi, kuin ihmisten välinen kanssakäymisprosessikaan. (Merilampi 2014, 24, 76.)

Tämän medioitumisen ja mediakulttuurin myötä on tarvittavien tietojen ja taitojen merkitys muuttunut. Mediakulttuurissa tarvitaan sellaisia oppimaan oppimisen taitoja, joita aikuiskasvatuksessa on peräänkuulutettu jo pitkään. On tarve tiedonhankinnan taidoille sekä tiedon hahmottamisen ja arvioinnin taidoille, joita kaikkia tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen. Koska maailma on niin vahvasti medioitunut, on siitä seurannut se, että ”valtaosa kokemuksestamme ja sen jakamisesta tapahtuu välittyneesti itsen ulkopuolelta”. (Suoranta 2003, 12–13, 97; Aro & Olkinuora 2006, 84.) Voidaan käsittää tämän

tarkoittavan sitä, että ihmisten tieto ei perustu enää yhtä paljon omaan ensisijaiseen kokemukseen tapahtumasta, vaan jonkin median välittämään (ja värittämään) kokemukseen jostakin tapahtumasta ja sen perusteella muodostetaan näkemys tapahtumasta.

Koska yhä useammin ihmiset saavat informaation muusta kuin printtimediasta ja yhä useammin informaatio on rakennettu monen mediaformaatin yhdistelmästä, on kriittisen medialukutaidon opetuksen tärkeys korostunut. Internet sulauttaa median eri muodot itseensä synnyttäen alati kehittyvän ja näin muuttuvan kyberympäristön, ja siten se tuottaa samalla odottamattomia kulttuurimuotoja sekä pedagogiikkaa. Tätä median toteuttamaa pedagogiikkaa monet ihmiset omaksuvat kritiikittä ja näkemättä mediakulttuurin todellista luonnetta tai sen vaikutusta yhteiskuntaan. Mediakulttuuri syntyy, ei ainoastaan sitä tuottavien ihmisten valinnoista, vaan myös sitä käyttävien ihmisten valinnoista. Tutkijat ovat sitä mieltä, että yksilöt eivät ole tietoisia, millä tavoin ja kuinka paljon tuo mediakulttuurin ”pedagogiikka”, heihin vaikuttaa. Mediakulttuurin pedagogiikka opettaa yksilöille asiallisen ja epäasiallisen käyttäytymisen malleja, sukupuolirooleja, arvoja sekä tietoa maailmasta. (Kellner & Share 2007, 4; ks. myös Merilampi 2014, 88; ja Suoranta 2003, 69.)

Merilampi (2014, 88) kutsuu samaa median vaikutusilmiötä mediakulttuurin paradoksiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että media vaikuttaa huomaamatta arkipäivän käytäntöihin ja kokemuksiin sekä lisäksi suhteisiin yhteiskuntaan, politiikkaan ja kulttuuriin. Media on kulttuuria ja media vaikuttaa kulttuurissa. Silti ihmiset kuitenkin luottavat median välittämiin ajatusmalleihin, eivätkä vaivaudu reflektoimaan niitä, vaikka mediakulttuuri on dynaaminen prosessi. Vastuu median vaikutuksista on yhtä paljon median käyttäjällä kuin sen tuottajallakin. (Merilampi 2014, 88.)

Kuten Merilampi (2014) sekä Kellner ja Share (2007), ovat monet muutkin tutkijat esimerkiksi Suoranta ja Ylä-Kotola (2000), Herkman (2002) sekä Tuominen ja Kotilainen (2012), samalla kannalla siitä, että media ja mediakulttuuri vaikuttavat yksilön käsityksiin maailmasta ja itsestä. Esimerkiksi Tuominen ja Kotilainen toteavat (2012, 64), että tietoyhteiskunnassa media- ja informaatiotuottajat muovaavat käsityksiämme, uskomuksiamme ja asenteitamme. Herkman (2002, 21) ja Kellner (1998) esittävät, että media määrittää yksilön koko identiteettiä.

Mediamaisemassa on myös tapahtunut muutosliikettä, josta puhutaan median markkinoitumisena. Tämä tarkoittaa sitä, että liiketoimintoja keskitetään isoiksi konserneiksi,

joissa monenlaista mediatoimintaa televisiosta radioon lehtiin ja internetjulkaisuihin. Tämä muutoksen myötä, on yhä tärkeämpää oppia kriittistä medialukutaitoa. Herkman (2007, 44, 46–47) painottaakin mediakasvatuksen lähtökohdaksi kriittistä kasvatusta, koska vain sen avulla voidaan kasvattaa aktiivisesti toimivia ihmisiä tähän läpikotaisesti medioituneeseen yhteiskuntaan. Herkman tähdentää vielä kriittisen mediakasvatuksen tarkoitusta, joka on se, että ihminen kykenisi näkemään ja tunnistamaan median toimintatavat, tehtävät, intressit, mahdollisuudet ja käyttötarkoitukset eri yhteyksissään. (Herkman 2007, 46–47.)

Muutokset siis tiedonvälittämisen tavoissa, median markkinoitumisessa sekä teknologian määrän kasvussa, vaikuttaa yhteiskunnassa toimimiseen. Tietoyhteiskunnan synnyn myötä vaatimukset niin työntekijänä kuin kansalaisenakin toimimiseen ovat koventuneet. Myös oppimiseen tarvittavat taidot ovat muuttuneet paljon. Varis tarkentaa, että osallistuminen ja toimiminen työelämässä edellyttävät sellaisia luku- ja kirjoitustaitoja, joita kansalaisilla ei vielä ole. Perinteinen lukutaito on riittämätön tietoyhteiskunnassa toimimisen kannalta ja siksi sen lisäksi tarvitaan uusia lukutaitoja. (Varis 2005b, 7.)

Digitaalisessa kulttuurissa yksilön on toimiakseen osattava laajempia tietoja ja taitoja kuin pelkästään perinteinen lukutaito. Kyky viestiä multimodaalisesti tekee yksilöstä kansalaisen, jolla on parempi kyky ymmärtää mediaympäristöään. Tämä kansalainen tarkastelee mediaympäristön ilmiöitä kriittisesti ja kykenee itsenäiseen toimintaan. (Merilampi 2014, 131.) Digitaalinen kulttuuri on kiinteästi osa kulttuuriamme eikä vain lisä siihen. Digitaalinen teknologia on aikaan saanut osallisuuden kulttuurin. Osallisuutta kuvataan monitahoiseksi luovaksi toiminnaksi, johon kuuluu olennaisesti informaation levittäminen, uudelleenmuokkaaminen, luominen, jakaminen ja prosessointi monien yksittäisten henkilöiden tai yhteisöisten ryhmien tekeminä. Yhä useammin tämä tekijöiden joukko muodostuu hyvin kirjavasta joukosta kansalaisia, iästä ja paikasta riippumatta. Tästä syystä kuluttajalle voikin jäädä mediaesityksen tekijä hämäräksi. Sintonen myös toteaa, ettei tämä ole ollenkaan pikkuseikka, vaan hyvin merkittävä kulttuurinen murros, johon liittyy sekä hyviä, voimaannuttavia, valtauttavia ja vapauttavia mahdollisuuksia kuin myös huonoja asioita, kuten ennakoluuloja, pelkoja ja epäselvyyksiä. (Sintonen 2012, 10–11.) Mediakasvatus toimii linkkinä kansalaisten ja digitaalisen kulttuurin välillä, ja tuon linkin tarkoituksena on luoda ja kehittää kansalaisten ja digitaalisen kulttuurin välille hyvä osallisuuden suhde. Sintonen tarkoittaa hyvällä aktiivista ja positiivista osallisuutta, jossa on myös ymmärrystä, jota vastuullisuus edellyttää. Hyväl-

lä osallisuudella tavoitellaan tilaa, jossa digitaalinen kulttuuri on luonteva arjen osa kaikenikäisille kansalaisille, niin, että he voivat toimia digitaalisessa kulttuurissa kohtuudellisesti ja kunnioittavasti. Lisäksi nykyarki on kiinteästi osallisuuden kulttuurissa kiinni ja se vaikuttaa kaikenikäisten ihmisten elämään. Digitaalisen kulttuurin tuntemus ja digitaaliset lukutaidot ovat tarpeellisia jo lähestulkoon kaikilla ammattialoilla. (Sintonen 2012, 12, 23.)

Voidaan perustellusti siis todeta, että useat, eri alojen tutkijat, ovat jo pitkään olleet sillä kannalla, että medialla on valtava vaikutus yhteiskunnassa eläviin kansalaisiinsa, ja että media on koko ajan läsnä arjessa. Tällä on väistämättä vaikutusta tietoyhteiskunnassa elävien yksilöiden käsityksiin, uskomuksiin sekä asenteisiin, koska niitä muovataan jatkuvasti media- ja informaatiotuottajien taholta. Tästä huolimatta tai ehkä juuri median kokoaikaisen myötävaikutuksen takia, yksilöt eivät edes pane median vaikutusta merkillä saati kyseenalaista sitä. (ks. esim. Tuominen & Kotilainen 2012; Herkman 2002; Suoranta & Ylä-Kotola 2000). On nähtävä, että mediakasvatusta tarvitaan, jotta huomattaisiin median tavat vaikuttaa ja pystyttäisiin toimimaan yhteiskunnassa tiedostaen median olemassa oleva vaikutusvalta.

Medialukutaito nähdään olevan avuksi siinä, että yksilö kykenee erottamaan omat tavoitteensa median asettamista tavoitteista ja tämän erottelukyvyn ansiosta yksilö voi myös hyödyntämään sellaisia medioita ja mediaviestejä, jotka ovat avuksi yksilön asettamien omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Potter 2014, 2–31.)

Kasvatuksessa yhtenä perimmäisistä tavoitteista on hyvä elämä. Se nähdään myös mediakasvatuksen päämääränä, sillä:

"Hyvän elämän saavuttaminen edellyttää kykyä ja mahdollisuutta osallistua oman elämänsä rakentamiseen, mikä nyky-yhteiskunnassa tarkoittaa muun muassa laaja-alaista toimijuutta suhteessa mediaan." (Monimuotoinen mediakasvatus 2016, 9.)

Oman elämän hallinnan kannalta medialukutaito on oleellinen taito. Medialukutaito antaa yksilölle: "tajua, tietoisuutta tai autonomiaa, joka sisältää mediakulttuurista ymmärrystä ja kykyä itsenäiseen pohdintaan." (Kotilainen & Kivikuru 1999, 25.) Mediavalmiuksien kehittäminen on yhteydessä ihmisten kanssakäymisen joustavuuteen, suvaitsevaisuuteen, mielenkiinnon kohteiden monipuolistumiseen, muutoshalukkuuteen, aloitteellisuuteen ja innovaatiokykyyn (Merilampi 2014, 12).

Monet tutkijat muun muassa Merilampi (2014), Kellner ja Share (2007) sekä Sintonen (2012) näkevät, että medialukutaito on merkittävä taito yhteiskuntaan osallistumisen kannalta ja sen nähdään myös edistävän demokratiaa.

On siis todettava, että nykyisessä monien eri medioiden täyteisessä maailmassa hyvän elämän saavuttaakseen, on yksilön kyettävä niin vastaanottamaan, tulkitsemaan kuin tuottamaanakin erilaisia mediaviestejä. Mikäli yksilö ei tähän kykene hän jää ainakin osittain ulkopuolelle nyky-yhteiskunnassa. Yksilön elämänhallinta voi olla myös kehittävää kuin sellaisten, joilla on kyky tulkita, vastaanottaa ja tuottaa mediaviestejä erilaisilla media-alustoilla.

Medialukutaidosta puhutaan jopa kansalaistaitona (esim. Suositus 2009/625/EY), Uusitalo kritisoi kuitenkin tätä näkemystä vahvasti. Uusitalo (2010) toteaa, ettei kansalaiseksi kouluttaminen ole neutraali, yhteiskunnan voimakielemuroista erillinen asia, vaan medialukutaito on kansalaistaitona osa koulutuksellisia, poliittisia ja taloudellisia kieluroita. Hän ei kuitenkaan kiistä sitä, etteikö tuo taito voisi voimaannuttaa (empower) yksilöitä ja, että informaation valtakaudella tuo taito olisi hyvin olennainen. Hän kuitenkin väittää, että kansalaistaidoksi tuo taito on sinällään vajaa. Uusitalo toteaa, että medialukutaito itsessään ei automaattisesti saa ihmisiä toimimaan demokraattisesti ylevin teoin ja näin voimaannuttaa heitä. Uusitalo kuitenkin myöntää, että medialukutaito voisi olla kytköksissä kansalaistaitoon siten, että mediakasvatuksella yritetään saada ihmisistä aktiivisia kansalaisia, jotka toimisivat taitojaan käyttäen tehden hyvää itselleen ja yhteiskunnalle.

Uusitalon (2010) kritiikissä on perusteltua näkökulmaa, mutta samaan hengenvetoon voitaneen kuitenkin kysyä, eikö yhteiskunnassa järjestetyn (ja Suomessa jopa pakollisen) koulutuksen ylipäättään ole tarkoitus muovata yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, siis sellaisia, jotka toimivat tiettyjen sääntöjen mukaan ja hallitsevat tietyt taidot? Ja tämä pakollinen peruskoulutus antaa yksilöille myöskin vain potentiaalisen mahdollisuuden toimia opeteltujen taitojen ja sääntöjen mukaan, mutta heillä on myös mahdollisuus olla toimimatta niin.

Oli kyseessä sitten kansalaistaitot tai ei, verkkoon siirtyvät palvelut tuottavat ongelmia, mikäli laitteita ja sähköisiä palveluita ei osata käyttää. Ketonen (2014) on katsonut yhteiskunnan muuttumista kirjaston kannalta, ja hän tähdentääkin yhteiskunnan muutok-

sen aiheuttavan ihmisille ongelmia, mikäli ei ole sellaista paikkaa, kuin kirjasto, josta voi saada apua verkossa hoidettavien asioiden kanssa. Ketonen toteaa haastattelussa:

” -- jos aikoo niin kuin olla tässä yhteiskunnassa mukana niin näitä uusia välineitä ja taitoja pitää opetella -- nyt näyttää kuitenkin siltä, että hyvin paljon palveluja viedään esimerkiksi nettiin. Ei ole enää sitä vaihtoehtoista toimintatapaa ollenkaa, niin kyllä se alkaa olla semmonen mast, että kyllä sulla pitää esimerkiksi netinkäyttötaidot tässä yhteiskunnassa. Ja siinä on taas kyn-nyskysymys, että kaikilta se ei onnistu yksin. Pitää olla sitten tällaisia paikkoja kuin kirjastot tai joku ”kansalaistori”, mihin sä voit mennä, kun sä et osaa, tai sulla ei oo kotona konetta. Ei kerta kaikkiaan ole varaa netin käyttöön kotona. Niin näitä pisteitä pitäisi olla sitten ja onneksi kirjastolaki on semmoinen, että joka kunnassa pitää olla kirjasto.” (Ketonen 2014.)

3.2 Kirjastojen perusteltu paikka mediakasvattajana

Kirjastojen historia mediakasvattajana voidaan katsoa olevan pitkä, mikäli kirjastojen ajatellaan tehneen sitä 1800-luvulta alkaen kansalaisten lukemisen edistämisenä. Mediakasvatusta käsitteenä on alettu kirjastoissa käyttää vasta 2000-luvun alkupuolelta alkaen. (Mustikkamäki 2016, 75–76.) Voisi ajatella, että kirjastoissa mediakasvatustyö alkoi virallisesti 2006, kun käynnistyi Kirjastoseuran hanke Uimarengas mediatulvaan kirjastosta. Vuonna 2013 tutkimuksen *Kirjastot ja media 2012* tuloksista oli nähtävissä, että mediakasvatus näytti olevan vakiintumassa kirjastotyön osaksi. (Sallmén 2012, 50; Mustikkamäki 2012, 48.)

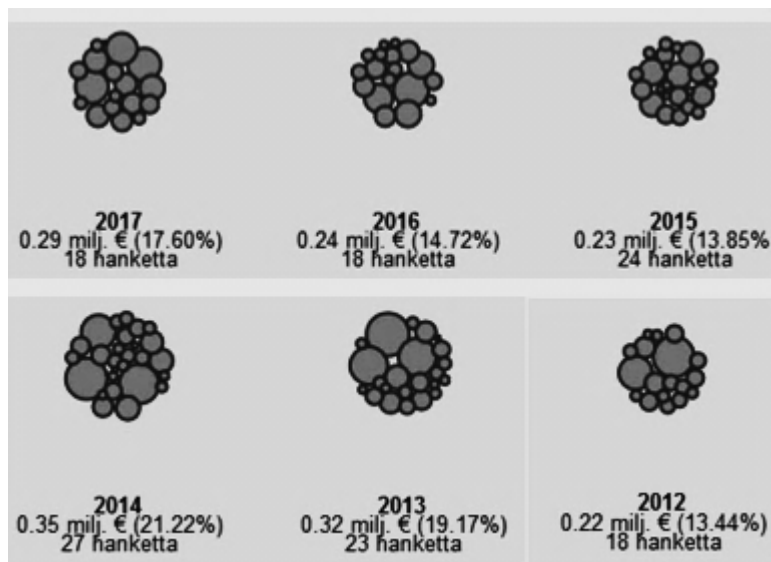
Kirjastot ovat lisäksi olleet ensimmäisten joukossa ottamassa haltuun uutta teknologiaa. Asiakastietokoneet ja internet yhteydet tulivat kirjastoihin jo 1990-luvun puolella välis-sä ja teknologian kehittyessä uusia välineitä omaksuttiin kirjastotyökaluiksi (Kekki 2013.) Kirjastoissa on myös pitkä kokemus kirjastonkäytön ja informaatiolukutaidon opettamisesta (Haavisto 2007). Lisäksi nykyään kirjastoissa alkaa olla myös kasvavassa määrin pedagogisia ammattilaisia ohjaamaan ja opastamaan kirjaston asiakkaita (Mustikkamäki 2016, 86). Kirjasto nähdään tärkeänä toimijana mediakasvatuksen kentällä muun muassa sisältöjen tuntemuksensa takia (Haavisto 2007, 117).

Mediakasvatuksesta on kuitenkin kirjastoissa kiistelty paljonkin. Tähän lienee syynä ollut mediakasvatuksen sisältämä kasvatus-sana, jota on vierastettu (Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa... 2014, 5–6). Sallmén (2009, 9) huomauttaa, että vaikka me-

diakasvatuksesta kirjastoissa onkin kiistelty, on sitä sisältynyt aina kirjastoissa tehtyihin tehtäviin, vaikka siitä on puhuttu eri nimikkein.

Vanha, vuoden 1998, kirjastolaki velvoitti yleisiä kirjastoja tarjoamaan palveluita kaikille kansalaisille tietojen, taitojen ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. (L 4.12.1998/904). Medialukutaito voidaan katsoa nykyään jo kansalaistaitojen joukkoon sillä perusteella, että sen hallitsemisen ansiosta yksilön on mahdollista paremmin ymmärtää medioita, mediakulttuuria ja maailmaa, jossa elämme (esim. Merilampi 2014). Näin ollen yleisten kirjastojen tulisi tarjota mediakasvatuksellista opastusta lasten ja nuorten lisäksi myös aikuisille ja senioriväelle.

Nämä edellä kuvatut seikat huomioon ottaen kirjastoilla on ollut jo pitkään hyvin vahva mediakasvattajan rooli. Mediakasvatus on aina jollain tavalla kuulunut kirjaston tehtäviin. Sitä ei ehkä ole kutsuttu juuri tuolla nimellä, mutta käytännössä sitä se on omana aikanaan ollut. Olisi siis luonnollista jatkaa tuota työtä edelleen kirjastoissa asiantuntijuudella. Erilaisilla mediakasvatukseen liittyvillä hankkeilla on yritetty vakiinnuttaa mediakasvatus osaksi kirjastotyötä. Esimerkiksi vuosina 2012–2017 kirjastot ovat saaneet rahoitusta noin 20 mediakasvatushankkeelle vuosittain (kuva 3). Huippuvuosi, jolloin 27 hanketta sai rahoitusta, on ollut vuonna 2014. Nämä luvut eivät kuitenkaan kerro sitä, kuinka moni hankkeista on jäänyt pysyväksi toiminnaksi kirjastojen palveluita.



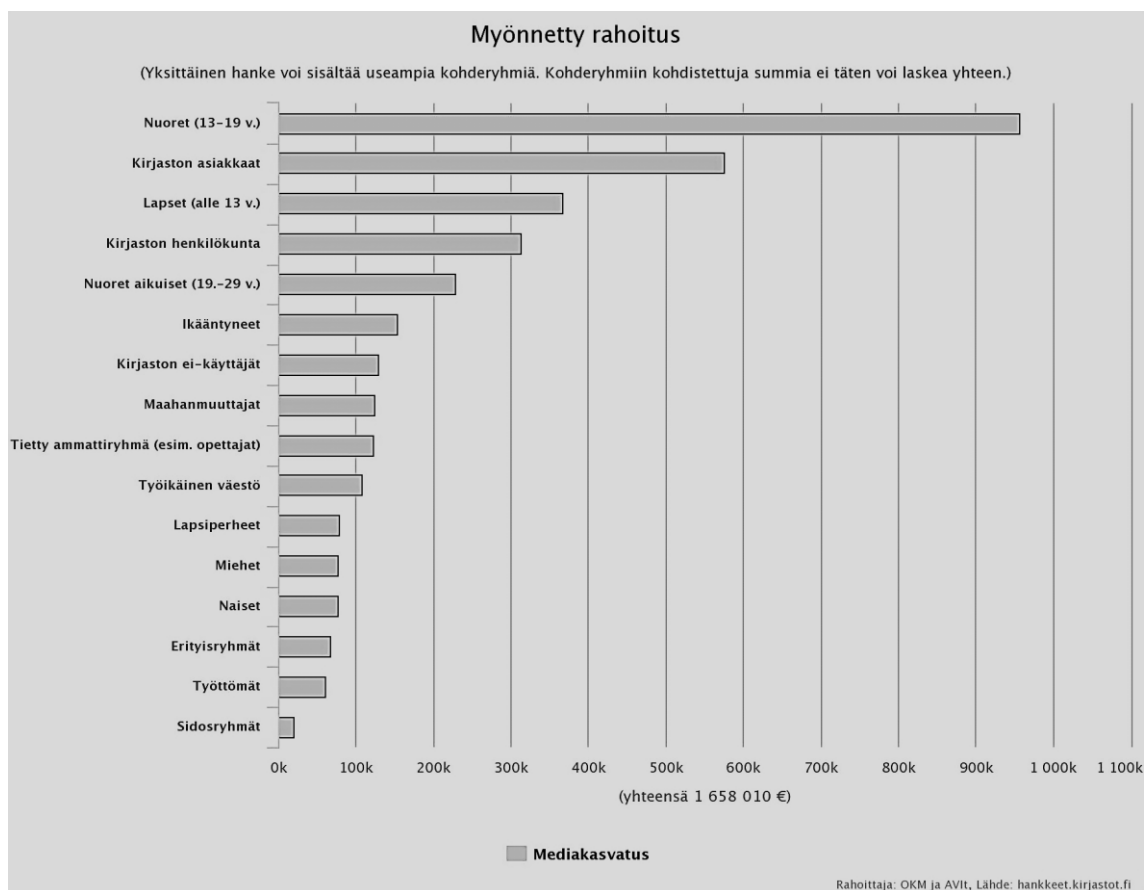
Kuva 3. Mediakasvatushankkeiden lukumäärä ja rahoitus vuosittain. (Hankerekisterin visualisointi 2017a.)

3.2.1 Mediakasvatuksen nykytilanne kirjastossa

Vuonna 2014 julkaistussa Mediakasvatusta yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suunta- viivoja (2014, 6), kuitenkin todetaan, että mediakasvatus ei vielääkään ole vakiinnuttanut asemaansa kirjastotyössä ja se, mitä mediakasvatus sisältää on riippuvainen mediakas- vattajasta. Julkaisun tavoitteena on ollut auttaa ja kannustaa kirjastoja mediakasvatuk- sen vakiinnuttamiseksi kirjastotyöhön sekä se, että kirjastot määrittelisivät mediakasva- tuksen tavoitteet ja painopisteet. (Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa... 2014, 6.)

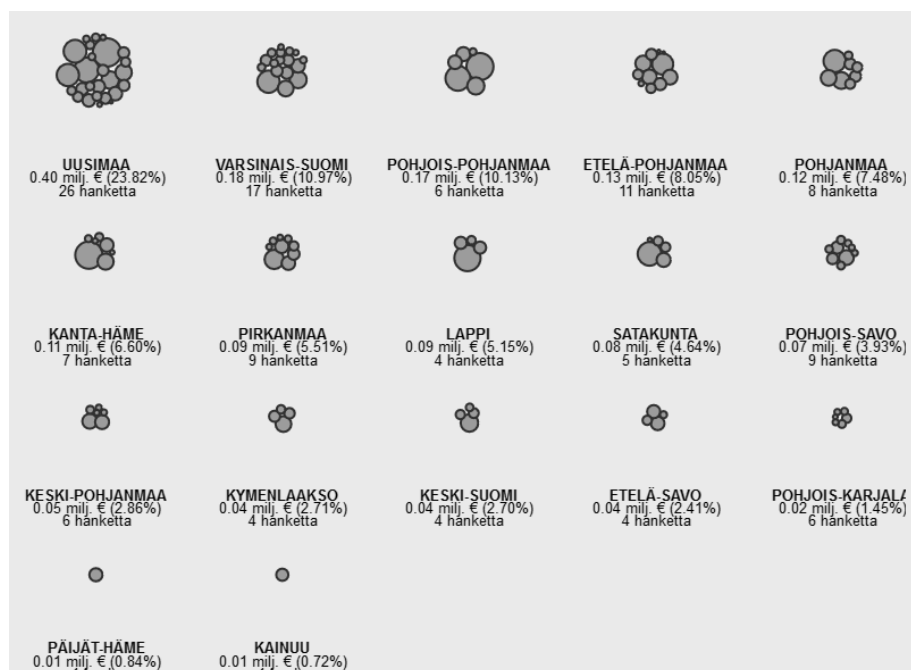
Yleisten kirjastojen todetaan olevan keskeinen mediakasvatuksen saralla. Etenkin ko- rostetaan kirjastojen roolia aikuisten mediataitojen vahvistajana. (Aaltonen 2014, 3.) Kirjastot on nähty myös ratkaisuna aikuisväestön informaatiolukutaidon parantamiseen (Asikainen 2009, 39). Lisäksi nähdään, että uusiutuva informaatiolukutaitokäsitys sisäl- tää omaehtoisuuden sekä sosiokulttuurisen näkökulman, jossa yksilö otetaan yhteisössä huomioon yhteisönsä jäsenenä, siksi tarvitsisikin miettiä yleisten kirjastojen medialuku- taidon ja informaatiolukutaidon opetusta yhtenäisenä kokonaisuutena. (Asikainen 2009, 42.) Muistutetaan kuitenkin, että vaikka kirjasto nähdään olevan ratkaisu lukutaitojen kohentajana, kirjastojen resurssit toteuttaa informaatiolukutaidon opetusta ovat vähäiset (Asikainen 2009, 38).

Tilastotietoa tarkasteltaessa voidaan huomata, että mediakasvatushankkeille myönne- tään rahaa joka vuosi (kuva 3). Tämä on yksi keino toteuttaa mediakasvatusta kirjastois- sa. Vuosien 2010–2017 aikana eniten rahoitusta oli myönnetty sellaisille mediakasva- tushankkeille, joissa ainakin yhtenä kohderyhmänä olivat lapset tai nuoret (kuva 4). Aikuisille kohdennettuja hankkeita on myös ollut, mutta huomattavasti vähemmän. Ku- viosta voitaneen todeta, että nuoria ja lapsia pidetään selvästi tärkeimpinä mediakasva- tettavina kohderyhminä kirjastoissa.



Kuva 4. Mediakasvatukseen myönnetty rahoitus 2010–2017. (Hankerekisterin visualisointi 2017b.)

Mediakasvatushankkeet myös jakautuvat Suomen maakuntien välillä melko epätasaisesti (kuva 5). Selvästi eniten hankerahoitusta on myönnetty Etelä-Suomeen (Uusimaa ja Varsinais-Suomi). Myös hankkeita on lukumäärällisesti ollut Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa eniten. Mitä idemmäksi ja pohjoisemmaksi Suomen kartalla mennään, sitä pienempi on ollut hankkeiden rahoitus ja lukumäärä. Osaksi Uudenmaan suuri hankerahoitus ja lukumäärä voi johtua siitä, että pääkaupunkiseudulla usein pilotoidaan uusia palveluita ja niitä pyritään sen jälkeen vakiinnuttamaan muuallekin Suomeen, mikäli palvelut todetaan toimiviksi. Myös on huomioitava se, että kuvissa 3–5 ovat mukana ainoastaan sellaiset hankkeet, joihin haettiin ja joille myönnettiin rahoitusta.



Kuva 5. Mediakasvatushankkeiden määrä maakunnittain 2010–2017. (Hankerekisterin visualisointi 2017c.)

Uusi kirjastolaki astui voimaan ensimmäisenä päivänä tammikuuta 2017. Lakiin on määritelty tarkemmin yleisten kirjastojen tehtäviä kuin vanhassa kirjastolaissa. Voisi nähdä, että aikaisemmassa kirjastolaissa oli määritelty vain tuo kirjaston päätavoite: ”edistää väestön yhtäläisiä mahdollisuuksia” kun uusi laki kuvaa selkeämmin sen, kuinka tuohon tavoitteeseen voitaisiin käytännötoimilla päästä. Mediakasvatuksen kannalta nuo kaikki kuusi kohtaa uudesta kirjastolaista ovat tärkeitä. Medialukutaito perustuu traditionaaliselle lukutaidolle, kulttuurisisällöt ovat osa mediakulttuuria ja niin edelleen. Lain neljäs momentti on kuitenkin erityisen tärkeä: ”4) tarjota tietopalvelua, ohjausta ja tukea tiedon hankintaan ja käyttöön sekä monipuoliseen lukutaitoon.”, vaikka medialukutaitoa ei suoraan laissa mainitakaan, on selvää, että monipuoliseen lukutaitoon se sisältyy. Myöskin on tärkeää, että laissa on huomioitu se, että välineistön tulee olla ajan- tasainen, jotta pääsy aineistoihin ja tietoon mahdollistuu. (L 4.12.1998/904; L 30.12.2016/1492.)

Kirjaston roolin tietoyhteiskunnassa määriteltiin olevan relevantin tiedon löytämisen opettajana sekä tietoteknisten taitojen ohjaajana:

”Se on se [tieto] massa, nykyisin niin hirvittävä, että tavallaan tarvitaan jo semmosta puskuria siihen väliin, että ihmiset löytää semmosen niinkun asi- allisen tiedon sieltä, ne oppii löytämään sen asiallisen tiedon ja toinen puoli on sitten se—kun aina kinastellaan siitä, että onko tietoteknisten taitojen opettaminen kirjaston tehtävä—niin tiettyyn pisteeseen asti minun mielestä

on. Koska yhä enemmän se tieto, oli se sitten faktaa tai fiktiota, niin se on sellaisissa formaateissa, niin jos ihmisellä ei oo mitään perustaitoja, niin se ei pääse sen tiedon äärelle. Ja meidän [kirjaston] tehtävä on, niin on se vaikka kirja tai e-kirja, tai sähköinen lehti, niin meidän tehtävä on niinkun varmistaa sen, että se asiakas pääsee siihen tietoon käsiksi, mitä ikinä se onkaan etsimässä.” (Kangas 2014.)

3.2.2 Kirjastojen rooli tulevaisuudessa

Kirjastojenkin on oltava mukana uudenmuotoisessa mediayhteiskunnassa ja huomioitava siinä elävien ihmisten tarpeet. Mediakasvatuksella vahvistetaan uusia lukutaitoja, joita mediat käyttäjiltään vaativat. Uudet luku- ja kirjoitustaidot ovat nykyisessä mediayhteiskunnassa kansalaisvalmiuksia, joita ilman kansalaiset syrjäytyisivät, eristäytyisivät tahtomattaan sekä voisivat pahoin yhteiskunnassa. Kirjastojen tulee pysyä ajanmukaisina ja seurata teknologian muutosta ja vakiintumista sekä myös ennakoida sitä, mitä tietoja ja taitoja yhteiskunnassa uuden teknologian myötä tultaisiin tarvitsemaan, jotta kirjastossa toteutuisi lakiin kirjattu tehtävä edistää kansalaisten tietoja ja taitoja, kansalaisvalmiuksia, harrastuksia sekä elinikäistä oppimista. (Mustikkamäki 2014a, 6–7.)

Rasi (2014) kuvaili haastattelussa kirjaston roolin olevan tietoyhteiskunnassa seuraavanlainen:

”-- se on mun mielestä kirjaston rooli toisaalta niin kuin minimissään tarjota se laitteet, mahdollisuudet päästä käsiksi tähän tällaiseen niin kuin mediaan, tiedonvälityksen tapaan, mikä internet on ja sit toisaalta tarjota mahdollisuuksien mukaan apua siinä, että myöskin sitten kaikki, muutkin kuin jotka ne asiat jo etukäteen osaa tai osaa itse opetella ne asiat, niin myös ne kaikki muutkin sitten pääsisi mukaan siihen asiaan.” (Rasi 2014.)

Kirjastot ovat erilaisia riippuen siitä, millaisessa ympäristössä ne toimivat. Kirjastojen koolla on merkitystä myös annettaessa mediakasvatusta, mutta koko ei kuitenkaan saisi olla merkitsevä tekijä mediakasvatuksen toteuttamiselle kirjaston toiminta-alueella. Resursseiltaan pienen kirjaston pitäisi tukeutua mediakasvatuksessa esimerkiksi maakuntakirjastojen tai kimppayhteistyön mahdolliseen tukeen tai hankkia muita yhteistyökumppaneita mediakasvatuksen järjestämiseksi. (Mustikkamäki 2014a, 17.)

Haastattelussa Ketonen (2014) kertoi, että tietoyhteiskuntataitojen opettamista kirjastoissa sanelevat paljolti kirjastojen resurssit:

”--meillä on paljon kirjastoja, joissa on niin vähän henkilökuntaa että hyvä, että ne selviää siitä lainaus- ja palautusrumbasta, että sen takia en ehkä aina ihan ymmärrä sitä, että kieltäydytään näistä tällaisista automaateista plus it-sepalvelukuvioista, koska olisi kuitenkin ehkä järkevämpää olla siinä neuvontatyössä kuin tämmöinen lainausapparaatti, mutta se on vasta hitaasti muuttumassa, mutta toisaalta meidän pitäisi varmaan tehdä niin, että jos on vähän resurssia, niin silloin pitäisi ottaa sitä ehkä niitä vapaaehtoisia ja ehkä niitä ulkopuolisia sitten tähän hommaan mukaan, että kunnassa saattaa olla hyvinkin semmoisia eläkeläisiä, jotka tulisi mielellään opettamaan näitä tietoyhteiskuntataitoja ja kansalaistaitoja.” (Ketonen 2014.)

Kirjaston ei tarvitse osata kaikkea mediakasvatukseen liittyvää itse. On mahdollista hankkia yhteistyökumppaneita ja näin kasvattaa osaamisskaalaa. Mediakasvatus on siis myös verkostoitumista sekä osaamisen jakamista. Mediakasvattaminen on yhteinen vastuu ja kirjasto voisi, Mustikkamäen mukaan, olla yhdistävä lenkki monien eri toimijoiden ”mediakasvatustalkoissa”. (Mustikkamäki 2014a, 8, 10.)

Mediakasvatuksen tulisi kirjastossa olla:

- on osa kirjastohenkilökunnan perusammattitaitoa.
- on koko kirjaston yhteinen tehtävä.
- tukeutuu ainakin yhteen henkilöön, joka tuntee ja osaa hyödyntää oman organisaationsa ja yhteistyöverkostojen mediakasvatuksen resurssit.
- vaikuttaa henkilöstön kehittämiseen, rekrytointiin ja koko kirjaston osaamisen johtamiseen.
- hyödyntää hiljaista tietoa uusien toimintamuotojen kehittämisessä.
- on jaettava osaamista.” (Mustikkamäki 2014a, 11.)

Nähdään myös, että kirjasto voi priorisoida kohderyhmiä, joille mediakasvatusta annetaan. (Mustikkamäki 2014a, 17.)

Ketonen (2014) tuo myös esiin yhteistyön tärkeyden ja muiden toimijoiden mukaan pyytämisen:

”Mä näkisin sen niin, että ois jotain semmoisia kampanjoita ja pyydetään sitten sponsoriksi niitä paikallisia pankkeja. Et meillä on nyt kirjastossa tämmönen pankkiohjelma-viikko, mites te tuutte mukaan siihen, meillä on tarkoitus opettaa näitä ohjelmia, teidän pankkiohjelmia ja tehään siitä semmoinen diili...-- muutaman viikon päästä opetetaan älypuhelinien käyttöä ja otetaan paikallinen operaattoriin yhteyttä, että tuutteko mukaan kampanjaan. Eli ei tehdä kaikkea sitten yksin ja omasta selkänahasta irti kaikki.” (Ketonen 2014.)

Yleisten kirjastojen vahvuusalueeksi mediakasvattajana todetaan olevan tiedonhallinnan ja nimenomaan aikuisten medialukutaitojen edistäminen, kun muut toimijat keskittyvät enemmän lasten ja nuorten mediataitoihin (Hyvä medialukutaito 2013, 27).

4 AIKUISTEN MEDIAKASVATUS

Tässä luvussa käsitellään aikuisten mediakasvatusta ja sitä, miksi se on tärkeää. Aluksi käsitellään sitä, miksi aikuisten olisi tärkeää saada mediakasvatusta luku 4.1. Tämän jälkeen luvussa 4.2 tarkastellaan, aikuisia mediakasvatettavana ryhmänä, ja lopuksi luvussa 4.3 perehdytään siihen, mitä aikuisten mediakasvatuksen nähdään sisältävän.

4.1 Myös aikuiset tarvitsevat mediakasvatusta

Mediamaisemassa muutosnopeuden on todettu yhä vain kiihtyneen 1900-luvun lopulta. Eri mediateknologioiden on nähty erottavan ihmisiä erilaisiin rajattuihin ryhmiin. Näin on siitakin huolimatta, että kaikki sukupolvet elävät samassa mediaympäristössä. (Herkman 2010, 63.) Yleensä osataan parhaiten juuri se media, joka kunkin sukupolven nuoruudessa on ollut uusi (Litmanen-Peitsala 2014).

Medioiden vaikutusvallan kasvu kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kehityksessä on niin voimakasta, että mediakasvatusta, tai kuten Merilampi (2014, 100) esittää, ”mediaymmärtämystä”, tarvitsevat lasten lisäksi myös monet aikuiset. Parannettavaa löytyy kaikilta mediataitojen neljältä osa-alueelta (Ofcomin määritelmä): ”kyky käyttää mediaa, ymmärtää sitä, luoda mediaa itse ja käyttää mediaa kommunikointiin eri konteksteissa” ja näitä taitoja tulisi parantaa. (Merilampi 2014, 100; Rasi ym. 2016, 211.) Mediakasvatus on nykypäivänä koko elämän pituinen prosessi. Tiedonhankinnan, viihtymisen ja asioiden hoitamisen median avulla osatakseen täytyy seurata teknologian kehitystä. Lisäksi pitää opetella käyttämään uusia ilmaisukanavia sekä pitää yllä itsenäistä ja kriittistä suhdetta mediasisältöihin. (Mustonen 2006.)

Aikaisemman tutkimustiedon valossa on myös nähtävissä se, ettei kaikilla aikuisilla ja ikääntyneillä ole riittäviä mediataitoja (Rasi ym. 2016, 211). Mediataitojen puutteesta kertovat myös Tilastokeskuksen tekemä vuosittainen tutkimus väestön tieto- ja viestintätekniikan käytöstä.

Tuon tutkimuksen mukaan 10 prosenttia suomalaisista ei ole koskaan käyttänyt internetiä. Vanhimmissa ikäluokissa prosenttiosuus oli vieläkin suurempaa kuin nuoremmissa ikäluokissa. Internetiä ei koskaan ole käyttänyt 20 prosenttia 65–74-vuotiaista ja 74–89-vuotiaista 63 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2016.)

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2016 suomalaisista 16–89-vuotiaasta käytti internetiä 88 prosenttia, kun vuonna 2014 luku oli 86 prosenttia. Kasvu internetiä käyttävistä tapahtuu vanhemmissa ikäryhmissä, sillä lähes kaikki alle 55-vuotiaista käyttivät internetiä jo vuonna 2014. Netinkäyttäjien osuus oli 65–74-vuotiaassa 74 prosenttia ja yli puolet vähemmän, 31 prosenttia, 75–89-vuotiaasta käytti internetiä. Pääasiallisesti internetiä käytettiin asioiden hoitamiseen esimerkiksi pankkiasiointiin, tiedonhakuun ja medioiden seuraamiseen. (Suomen virallinen tilasto 2016; Suomen virallinen tilasto 2014.)

63 % 74–89-vuotiaista ei ollut käyttänyt internetiä koskaan. Vuonna 2016 Suomen väestöstä 72 prosenttia käytti internetiä useammin kuin kerran päivässä. (Suomen virallinen tilasto 2016; Suomen virallinen tilasto 2014.)

Päivi Litmanen-Peitsala (2014) totesi haastattelussa, että selkeästi eniten opastusta tietoteknisissä ja internettiin liittyvissä asioissa, tarvitsevat seniorit. Litmanen-Peitsala totesi, että on mahdotonta elää kansalaisena nyky-yhteiskunnassa, jos taidot puuttuvat:

”Aivan varmasti, jokaisen kansalaisen pitäisi osata. Eihän oo mitään mahdollisuuksia elää tässä yhteiskunnassa jos ei osaa. Älkää ikinä eläköitykö ja hakeko Kelalta eläkettä, älkää ikinä katsoko niitä juttuja, jotka on pelkästään netissä YLE:n sivuilla, ne ei tuu koskaan sieltä telkkarista, älkää ikinä lähettäkö kuvaa söpöstä kissasta kaverille, älkää puhuko skype-puhelua sen sukulaisen kanssa, joka asuu jossain.” (Litmanen-Peitsala 2014.)

Litmanen-Peitsala (2014) huomauttaa, että medialukutaitoja tarvitsisivat aikuisista etenkin sellaiset, jotka eivät työssään ole käyttäneet internetiä tai tietotekniikkaa ollenkaan tai vain todella vähän. Ihmisiin vaikuttaa paljon heidän oma mediasukupolvensa. Hallussa on oman nuoruuden uusin media eikä oikein osata ajatella uusien mediavälineiden uusia mahdollisuuksia, jolloin ne jäävät hyödyntämättä, esimerkiksi mahdollisuus katsoa oman lempisarjan jakso muuna aikana kuin television lähetyshetkenä. Muutenkin niin kutsutun uuden median logiikka ei ole aikuisväestöllä hallussa ja on nähtävissä, että itse mediaviestien tuottamisen taidot ja sitä kautta median kokonaisvaltainen sekä median eri välineiden toiminnan ymmärtäminen, ovat aikuisilla puutteellisia. (Litmanen-Peitsala 2014.)

Rasi (2014) kertoi myös koulutuksissa käyvistä ryhmistä. Hän totesi, ettei näe tarpeellisen tiedottaa kirjaston koulutuksista niin, että ne olisivat jollekin tietylle kohderyhmälle suunnattuja. Mieluummin hän tiedottaisi niistä niin, että ne ovat avoimia ”kaikille, jotka tarvetta kokee”. Hän kuitenkin kertoi lisäksi, että: ”Mutta tottahan se on, että se-

niori- eli eläkeikäiset muodostaa valtaosan meidän [Tampereen kaupunginkirjasto] asiakaskunnasta esim. tietokonekäytön kursseilla. Se on ihan selvä juttu.” Rasi myös lisäsi, että ajankohdalla voi olla merkitystä siihen, mitä ryhmiä koulutuksissa käy:

”-- se on varmaan meidän oma vika... Me pidetään siis se [koulutus] aamulla melkein. Nykyään ei pystytä oikein henkilöstömäärän takia ei pystytä pitää illalla niitä kursseja, pakko pitää niitä aamulla. Sehän tietysti sopii vanhemmille ikäpolville ja eläkeläisille paremmin.” (Rasi 2014.)

Kangas (2014) kertoi haastattelussa, että Joensuun kirjastossa on kokeiltu koulutusten kohdentamista tietyille kohderyhmille:

”-- meil on semmonen niinkun hanke, et me oltiin ajateltu sillä tavalla, että me tähdätään työttömiin, aikuisikäisiin ja siel oli paikalla seniorit. Siis yhä toistaiseksi senioreilla on se suurin tarve, kaikki mitä on mietitty vähänkin mediakasvatuksellista juttua. --. Vanhukset, eläkeikäiset, mitä tahansa yli 60-vuotiaat, ne on ne meidän suurin ryhmä, vaikka yritettäis suunnata sitä koulutusta vähän nuoremmille, niin niil on se isoin tarve. Suurin syy on se, että -- ne ei oo siellä työssään vielä päässeet tavallaan tai on käyttäneet vaan sitä yhtä tiettyä suljettua ohjelmaa ja koko netti on tullu kuitenkin sitten niinku rytinällä --.” (Kangas 2014.)

Onneksi aikuistenkin medialukutaidon tarpeeseen ollaan vähitellen heräämässä laajemmin. Yhä useammin uutisotsikoissa ovat näkyneet muun muassa huoli valeuutisista ja kansalaisten kyvystä tunnistaa niitä. Lisäksi nykyisen Juha Sipilän hallituksen yhtenä niin kutsuttuna kärkihankkeena hallitusohjelmassa on digitalisaatio, joka sekin on nostanut kansalaisten mediataitojen tarpeen esiin.

Hallituksen digitalisaatio-hankkeen tarkoituksena on tuoda julkiset palvelut nykyaikaan ja muuttaa ne sähköisiksi. Tavoitteena on, että suurin osa julkisista palveluista olisi saatavissa internetin välityksellä ja että kansalaisilta pyydetään ainoastaan kerran tarvittava asiaan liittyvä dokumentaatio. Digitalisaatio-hankkeen myötä julkiset palvelut siis vähentäisivät sekä yksittäisten kansalaisten työtä toimittaa tarvittavaa dokumentaatiota itsestään sekä julkiselta taholta pyytää dokumentaatiota kansalaiselta. Palvelun ansiosta tiettyä henkilöä koskeva dokumentaatio olisi saatavilla kaikille niille viranomaisille, joille se pitäisi toimittaa. (Ratkaisujen Suomi 2015.) Käytännössä tuo digitalisaatio-hankkeen tulokset näkyvät jo siten, että Suomi.fi -portaalia on aktiivisesti uudistettu. Uudistustyön valmistuttua kokonaan, sekä kansalaisten että viranomaisten pitäisi pystyä asioimaan keskenään joustavasti ja nopeasti tuon portaalin välityksellä. Tarkoi-

tuksena on myös, että yrittäjien paperityöt helpottuvat viranomaisten kanssa Suomi.fi-palvelun avulla. (Julkiset palvelut... 2.11.2017.)

Digitalisaatio näkyy myös julkisessa keskustelussa. Esimerkiksi Aamulehti uutisoi 25.10.2017, että julkiset palvelut tulevat siirtymään ensisijaisesti nettiin. Uutisessa myös kerrottiin, että koska 65-vuotiaista yli neljännes ei ole koskaan käyttänyt internetiä, myös muut tavat asioida viranomaisten kanssa turvataan (Julkiset palvelut... 25.10.2017). Lisäksi on huomioitava sekin, etteivät kaikki edes halua käyttää internetiä ja siksi olisi tärkeää, että aikuisten ja ikääntyneiden mediataitojen tavoitteeksi asetettaisiin heidän omat kiinnostuksen kohteensa, tarpeensa, tavoitteensa ja osaamisensa. (Rasi ym. 2016, 211.)

Aikuisten mediakasvatuksesta todetaan, ettei sitä tuoda tarpeeksi esille ja silloin kun tuodaan, niin aikuisten olemassa olevat taidot sivuutetaan ja puutteet nostetaan esiin. Tarpeelliseksi nähdään, että laajemmin ja systemaattisemmin pitäisi tuoda esille medialukutaidon hyviä käytänteitä. Käytänteistä tiedottaminen sekä niiden jakaminen voisi positiivisesti vaikuttaa aikuisten medialukutaidon oppimisen mahdollisuuksiin sekä taidon kehittämiseen. Tällainen tiedottaminen voisi olla kannuste oman mediaosaamisen kehittämiseen aikuisille joko itsenäisesti, ryhmissä tai instituutioiden piirissä. (Pääjärvi & Palsa 2015.)

On tehty myös kiinnostavia huomioita siitä, että medialukutaito on kuulunut opetussuunnitelmiin jo jonkin aikaa. Kritisoidaan medialukutaidon opetuksen kannalta keskityneen lähinnä mediatekstien vastaanottamiseen. Näin jäävät selvästi vähemmälle muut mediakasvatukseen kuuluvat osa-alueet kuten kriittinen sekä kulttuurinen osa-alue sekä myös oppilaan oma tekeminen, median käyttö ja merkityksen anto. (Kauppinen 2010.)

Lisäksi Pääjärvi ja Palsa (2015, 203) toteavatkin Kauppisen (2010) tekemiin huomioiden pohjalta, että eri vuosikymmeninä koulunsa käyneillä, voi olla hyvinkin toisistaan eroavat käsitykset mediasta ja medialukutaidosta. Kaikki eivät ole aikanaan mediakasvatusta koulussa edes saaneet, sillä sitä ei aina ole ollut opetussuunnitelmissa. (Pääjärvi & Palsa 2015, 203.) Pääjärvi ja Palsa (2015, 204) jatkavat tärkeällä, mutta selvällä huomiolla, etteivät tämän päivän kaksikymmenvuotiaat enää hyödy uudesta opetussuunnitelmasta, eivätkä kolmekymmenvuotiaat osallistavasta nuorisotyöstä. Silti heillekin asetetaan samat odotukset yhteiskunnan toimesta. Voitaneen siis kysyä, mistä he

nuo tarvittavat, kansalaistaidoiksikin kutsutut taidot voivat saada. (Pääjärvi & Palsa 2015, 204.)

Vuonna 2006 todettiin lisäksi, ettei mediakasvatus ole vakiinnuttanut paikkaansa kouluopetuksessa (Mustonen 2006). Joten voitaneen olettaa, etteivät kaikki ole opetussuunnitelmista huolimatta saaneet mediakasvatusta koulussa.

Rasi, Vuojärvi ja Hyvönen (2016, 212) muistuttavat, että sekä julkiselle että yksityiselle sektorilla olisi tarpeellista miettiä, kuinka olemassa oleviin palveluihin alalla kuin alalla, voitaisiin sisällyttää yksilöllistä mediakasvatuksen tukea ja ohjausta. (Rasi ym. 2016, 212.)

4.2 Aikuiset mediakasvatettavina

Vaikka Suomessa tunnustetaan aikuisetkin mediakasvatettavaksi ryhmäksi, menee lasten ja nuorten mediakasvatus lähes aina aikuisten mediakasvatuksen edelle (Pääjärvi & Palsa 2015, 204). Kun sitten aikuiset mediakasvatuksessa huomioidaan, niin he toimivat silloinkin jossain suhteessa lapsia tai nuoria kasvattavina henkilöinä, esimerkiksi opettajan, nuoriso-ohjaajan, vanhemman tai isovanhemman roolissa. Tämä on tietenkin myös tärkeää tulevien sukupolvien kasvattamisen kannalta, mutta aikuisen olisi lisäksi tärkeää ymmärtää omaa mediasuhdettaan itsenäisenä yksilönä ilman kasvattajan rooliaan. (Rasi ym. 2016.) Aikuiset pitäisi nähdä myös muunlaisina toimijoina median parissa, esimerkiksi vertaisohjaajina, kasvattajina, pankkivirkailijoina, kuluttajina, tiedonhakijoina, pelaajina jne. (Hakkarainen ym. 2009.)

Aikuisten mediakasvatusta tai medialukutaitoa on määritelty harvoin. Luvussa 2.3 esiteltiin Ofcomin medialukutaidon määrittely aikuisille. Toisaalta, kun puhutaan kansalaisten medialukutaidosta tai kansalaisten mediakasvatuksesta, koskee se samalla myös aikuisia. Aikuisten lähtökohdat ovat kuitenkin erilaiset kuin nuorten ja lasten, jotka ovat pienestä asti eläneet monimediaisessa ympäristössä. Mediakasvatus on siis eri ryhmille erilaista. Aikuisväestölle tarjottaessa mediakasvatuksellista sisältöä käytetään usein tietoyhteiskuntataito-termiä (Mustikkamäki 2014a, 5.)

On huomattava, etteivät lapset ole niin kutsuttuja diginatiiveja (Merilampi 2014, 74), jotka osaisivat teknologian ja median käytön heti synnyttyään. Lapset ja aikuiset eroavat toisistaan oppijoina. Lapsilta ja nuorilta, vaikka he nopeasti ottavat haltuun eri teknolo-

gioita, puuttuu ”elämäkokemuksen tuoma peilauspinta, johon suhteuttaa näkemäänsä ja kokemaansa.” (Mustonen 2006.) Lasten voimakas uteliaisuus maailmaa kohtaan auttaa heitä oppimaan ja tarttumaan uuteen teknologiaan ja mediaan. Aikuisilla tuo uteliaisuus ei enää ole niin voimakas ja siksi uuteen teknologiaan ja mediaan voi olla hankala tarttua (Merilampi 2014, 74.) Lisäksi on ymmärrettävä se, ettei lasten tehtävänä kuitenkaan ole opettaa aikuisia näiden uusien medioiden ja teknologioiden kanssa, vaan aikuisten on otettava itse vastuu omasta oppimisestaan (Sallmén 2009, 23.)

Koska aikuisilla ei välttämättä enää ole yhtä uteliasta suhtautumista maailmaan kuin lapsilla, uusien teknologioiden ja medioiden hyväksyminen ja haltuun ottaminen voi tästä syystä olla hankalaa (Merilampi 2014, 74). Tärkeää olisikin aikuisten opetuksessa lähteä liikkeelle heidän omista mielenkiinnon kohteistaan, tavoitteistaan, tarpeistaan tai osaamisestaan. Uusien mediataitojen opetteluun pitää olla jokin syy aikuisilla ja iäkkäillä. Hyvin motivoiviksi asioiksi on nähty yhteydenpito sukulaisiin tai ystäviin. Myös se, että asiaa saa opetella yhdessä, ja asiat, onnistumiset ja vaikeudet, on mahdollista jakaa yhteisesti, motivoi oppimaan asioita. On myös tärkeää huomioida se, että ikäluokkien sisällä taidoissa, myös aikuisilla, voi olla hyvin paljon vaihtelua. (Rasi ym. 2016, 211.)

Sosiaalinen verkosto auttaa myös ikääntyneitä uuden oppimisessa, kuten muitakin ikäryhmiä. Näin ollen heikoimmassa asemassa ovat ne, joilla ei tällaista sosiaalista verkostoa ole, ja silloin erityisesti tarvitaan yhteistyöverkostoja suunnittelemaan ja opettamaan tällaisia henkilöitä. Rasi, Vuojärvi ja Hyvönen mainitsevat, että tällaisia koulutusta ikääntyneille antavia tahoja ovatkin esimerkiksi erilaiset järjestöt. Koulutusta antavat muun muassa Eläkeliitto, Ehkäisevä päihdetyö ja Vanhustyön keskusliitto. (Rasi ym. 2016, 212.)

Aikaisemmin tässä pro gradussa esiteltiin Merilammen Medialukutaitoportaita (luku 2.3.2, kuva 1). Tuon portaikon alimpana askelmana on motivaatio. Ilman motivaatiota taitojen kehittämistä on mahdotonta aloittaa. Kouluttajien tulisikin keskittyä etsimään koulutettavien omista lähtökohdista mielekkäitä, motivoivia asioita, esimerkiksi harrastuksista, sosiaalisten suhteiden ylläpidosta, joiden takia voisi opetella, jotain vähän epämieluisaa asiaa saavuttaakseen mieluisan. Kirjastoalalla tuntuma näyttääkin olevan, että asiakkaiden koulutustarpeet ovat menossa yksilöllisempään suuntaan:

”tuntuu et se jotenkin henkilökohtaistuu se palvelu tuolla puolella, että tavallaan ei enää anneta niinkun semmosia... tai annetaan yleisiä luentoja ja

kurssitetaan tavallaan jostain tietokoneen peruskäytöstä, mut kuitenkin se on menossa siihen suuntaan, et asiakkaat tulee henkilökohtaisine ongelmineen ja omien laitteidensa kanssa. Ensinnäkin se syvyys on aika vaikee määritellä, jos niistä tulee semmosia digitalkkareita niinkun tietoyhteiskuntataitojen opastajista tai kirjastoammattilaisista yleisesti, niin kyllä se sitten jotenkin täytyisi sit löytää se vastaus joko sieltä kirjaston seinien sisältä tai sit pitäis pystyä opastamaan eteenpäin johonkin semmosen tahon puoleen, joka pystyy sit auttamaan” (Mustikkamäki 2014b.)

4.3 Aikuisten mediakasvatuksen sisältö

Mitä aikuisten mediakasvatukseen sitten kuuluu? Aikuisten mediakasvatukseen osaluokiksi nähdään kuuluvan uusien informaatioteknologioiden kokeilun sekä niiden käyttökelpoisuuden arvioimisen, omaehtoisen mediakulttuurin kehittelyn ja medioiden omistussuhteiden tiedostamisen ajattelun ja toiminnan muokkaajina. Aikuisten mediakasvatuksen tulisi sisältää myös yhdessä toimimista, kokeilemista ja luomista. Nämä auttavat kehittämään kriittistä otetta mediaan sekä edelleen kasvattavat ihmisten todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnassa. Lasten vanhemmille ja muille kasvattajan roolissa toimiville aikuisille pitäisi mediakasvatukseen kuulua myös tiedon lisääminen mediakulttuurin kasvatusvaikutuksista, pelien ikärajoihin ja sisältöihin tutustuminen, netikettiin tutustuminen sekä yhdessä lasten kanssa mainosten ja kuluttamisen pohtiminen. (Suoranta 2006.)

Aikuisten mediakasvatusta kuvataan myös kuluttajavalistukseksi sekä perehtymiseksi uusiin mediapalveluihin, tietoturvaan ja netikettiin. Lisäksi siihen kuuluu perehtyminen mediaa ja mainosalaa koskevaan sääntelyyn ja tietenkin kuvaohjelmien ikärajoihin sekä perustietojen omaksuminen median ja mainosten mahdollisista vaikutuksista ja median keskeisten tuotanto- ja omistusrakenteisiin tutustuminen, jotta mediaa olisi mahdollista tarkastella kriittisesti. Edellisten lisäksi kasvattajille ja vanhemmille suositellaan erityisesti niiden mediapalvelujen seuraamista, joita nuoret käyttävät. Lisäksi mainitaan myös, että mediataitoihin kuuluu pitää ajantasaiset viestintäteknologian ja verkkoviestinnän ilmaisutaidot. Myös tarvetta on tiedonhallinnan, -jäsentämisen ja -säilömisestä taidoille sekä viestien järkevän kohdentamisen taidoille. (Mustonen 2006.)

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa perehdytään varsinaiseen tutkimuksen kulkuun. Ensin esitellään tutkimusmenetelmä ja se, kuinka siihen päädyttiin (luku 5.1). Lisäksi esitellään valitun tutkimusmenetelmän rakenne. Lopuksi käydään läpi, kuinka saatuja tuloksia analysoitiin (luku 5.2).

5.1 Tutkimusmenetelmä ja kyselyn rakenne

Tämä gradu on empiirinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmäksi valikoitui survey-menetelmä, koska haluttiin tarkastella mahdollisimman kattavasti Suomen yleisiä kirjastoja. Erityisen hyvin tällaiseen sopii juuri survey-menetelmä ja etenkin sähköinen kyselylomake. Kyselylomakkeella on mahdollista tavoittaa useampia vastaajia kuin haastatteleamalla. Sähköinen kyselylomake valittiin siitä syystä, että se on nopeampi ja edullisempi tapa kerätä aineistoa. Lisäksi tiedot ovat heti sähköisessä muodossa käytettävissä toisin kuin postikyselyssä. Tutkimusaiheena tutkimuksessa oli Suomen yleisten kirjastojen antama mediakasvatus aikuisille.

Kysely lähetettiin kaikkiaan 311 yleiseen kirjastoon Suomessa. Nämä kirjastot olivat lähes kaikki kuntiensä pääkirjastoja, poikkeuksena Helmet-kirjastoalue, joka toimii kolmen eri kaupungin alueella. Tälle alueelle lähetettiin kyselyt seuraaviin suuriin kirjastoihin: Vantaalle Lumon, Myyrmäen, Pointin ja Tikkurilan kirjastoihin, Espooseen Sellon, Kirjasto omenan, Entressen ja Tapiolan kirjastoihin sekä Helsinkiin Itäkeskukseen, Pasilan Rikhardinkadun, Töölön, Kallion ja Vuosaaren kirjastoihin. Juuri näiden kirjastojen valikoitumisesta kyselyn vastaanottajiksi kerrotaan lisää kyselyn kysymystyyppien esittelyn sekä kyselyn lähettämiseen liittyvien valintojen jälkeen.

Kyselylomake koostui 25 pääkysymyksestä. Osaan pääkysymyksistä liittyi lisäksi kahdeksan jatkokysymystä. Nämä jatkokysymykset tulivat vastattavaksi vain, jos edelliseen kysymykseen oli vastannut tietyn vaihtoehdon. Kaikkiaan kyselyssä oli 33 kysymystä, joista maksimissaan vastattiin 32 kysymykseen ja minimissään yhdeksään. Kyselyn kysymyksistä 11 oli avoimia kysymyksiä, 21 oli monivalintakysymyksiä (monivalintakysymyksistä puoliavoimia kysymyksiä vaihtoehdolla muu, oli kolme) ja yksi kysymys

oli likert-asteikko -kysymys. Mihinkään kysymykseen ei ollut pakko vastata, vaan kyselyssä oli mahdollista siirtyä seuraavaan kysymykseen vastaamatta edelliseen mitään.

Kyselyssä pyrittiin käyttämään mahdollisimman paljon monivalintakysymyksiä, jotta vastaajien aikaa säästyisi, ja heidän olisi mahdollisimman nopeaa ja vaivatonta täyttää kysely työpäivänsä aikana. Monivalintakysymykset myös tuottavat aineistoa, jota on helpompi käsitellä ja vertailla. Joitakin puoliavoimia kysymyksiä päädyttiin kyselyssä käyttämään siitä syystä, että vastaajien kirjastoissa voi olla todella erilaisia toimintatapoja, jolloin tutkijan esittämät valmiit vaihtoehdot eivät ole sopivia.

Tutkimuskohteen eli kirjastojen muuttujia olivat: maakunta, kunnan asukasluku, kirjaston toimipisteiden lukumäärä, kirjastokimppaan kuulumisen sekä aikuisväestön koulutusten järjestäminen. Näillä muuttujilla nähtiin mahdollisesti olevan merkitystä kirjastojen vastauksissa.

Pilottitutkimuksessa kysely lähetettiin neljälle koehenkilölle vastattavaksi ennen varsinaista kyselytutkimusta. Valitut koehenkilöt ovat kirjastoalaan perehtyneitä ja siksi sopivia tarkentamaan tai muulla tavoin huomaamaan kysymyksissä olevia puutteita tai mahdollisia monitulkintaisuuksia. Koehenkilöiden antaman palautteen sekä heidän vastausten perusteella kyselyn kysymyksiä hienosäädettiin, esimerkiksi sanavalintoja täsmennettiin ja myös kyselyn ulkoasua korjattiin sekä ohjeistusta kyselyn täyttämisestä lisättiin.

Kyselylomakkeen kokeilu ennen varsinaista kyselyn tekemistä on Hirsjärven ym. (2009, 203–204) mukaan välttämätöntä, sillä sen avulla voidaan tarkistaa kyselylomakkeen ymmärrettävyyttä (muun muassa kysymysten selkeyttä ja sanojen valintaa). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeelle tehtiin siksi pilottitutkimus. Oli tärkeää saada useamman henkilön kokemus kyselylomakkeen täyttämisestä ja palautetta siitä, onko kyselylomake riittävän ymmärrettävä ja selkeä. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli tärkeää selvittää etenkin se, etteivät kyselyn kysymykset ole monitulkintaisia, jolloin koehenkilöt ymmärtävät kysymykset samalla tavalla ja vastaavat näin samasta asiasta.

Kyselylinkki päädyttiin lähettämään kirjastojen yleiseen sähköpostiin eli sitä ei osoitettu tietyille kirjastotyöntekijöille kirjastoissa. Tämä mahdollisti sen, että kyselyyn pystyi vastaamaan kuka tahansa kirjaston työntekijöistä. Toisaalta tällä tavoin kyselyyn saattoi vastata myöskin sellainen henkilö, jolla ei välttämättä ole ajantasaisinta tietoa kirjaston

toiminnasta. Kysely päädyttiin lähettämään vain pääkirjastoihin, sillä koulutukset yleensä organisoidaan pääkirjastojen johdolla, jolloin pääkirjastossa osataan vastata myös sivukirjastojen tilanteesta.

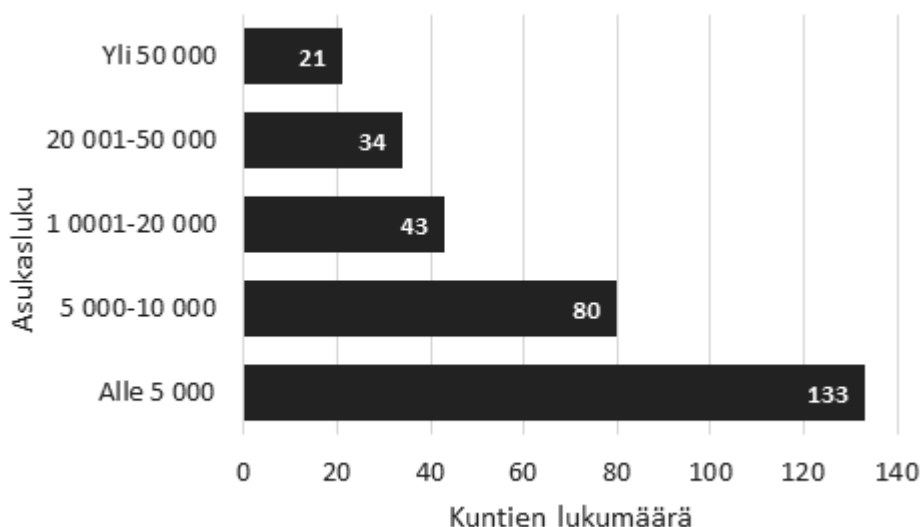
Kyselylinkki lähetettiin saatesanojen (liite 1) kera kirjastoille. Kysely lähetettiin myös Ahvenanmaalle ruotsinkielisen saatekirjeen (liite 2) kera, mutta itse kysely oli kuitenkin ajanpuutteen takia heillekin vain suomeksi. Sähköinen kyselylomake (liite 3) muotoiltiin GoogleForms työkalun avulla. Kysely pyrittiin toimittamaan kaikille päätoimipisteinä toimiville kunnallisille kirjastoille. Poikkeuksena jo aiemmin mainitut pääkaupunkiseudun kirjastot (Helmet-kirjastoalue), jossa virallisena pääkirjastona toimii yksi ainoa kirjasto kolmen suuren kaupungin alueella. Kysely päädyttiin siksi lähettämään kaikkiiin kolmeen kaupunkiin henkilöstömäärältään ja lainausluvultaan suurimmille kirjastoille, koska näin suuren alueen kyseessä ollessa toimintatavat ja painopisteet eri kaupunginosissa voivat väestömäärään pohjaten vaihdella suurestikin.

Tutkimukseen laadittujen kysymysten muotoilu sekä niiden muuntaminen kyselyohjelmaan sopiviksi vei runsaasti aikaa. Alun perin kysely oli tarkoitus saada lähetetyksi jo syyskuun 2016 aikana kirjastoille, mutta kysymysten muotoilu, kyselyohjelmaan soveltaminen sekä kyselyn pilotointi, veivät aikaa niin, että kysely voitiin lähettää vasta joulukuussa.

Kyselyn rakenteesta. Kyselyn alussa selvennettiin, mitä mediakasvatuksella tarkoitetaan (liite 3). Tämän alkutekstin oli määrä antaa kaikille kyselyyn vastaajille samat lähtökohdat eli taata, että kaikilla oli samanlainen käsitys mediakasvatuksesta. Tähän päädyttiin, koska lähdekirjallisuudesta oli käynyt hyvin selväksi se seikka, etteivät kaikki käsitä mediakasvatusta samalla tavalla ja että termi ei ole vielä kukaan, yrityksistä huolimatta vakiintunut. Selvennystekstin jälkeen seurasivat taustakysymykset, joissa kysyttiin kirjaston sijaintimaakuntaa, kunnan asukaslukua, kirjaston toimipisteiden lukumäärää kunnassa, sekä sitä järjestääkö kirjasto koulutuksia aikuisväestölle.

Kunnan asukaslukuasteikkona päätettiin käyttää Kunnat.net -sivuston viisiasteista jaoteltua (kuva 6), yli 50 000 asukkaan kunnista alle 5000 asukkaan kuntiin. Taustaksi oli tärkeää saada tietoa siitä, millaisessa kunnassa kirjasto toimii. Pienessä kunnassa on aivan toisenlaiset resurssit järjestää koulutuksia kuin suurissa kunnissa. Seuraavassa taulukossa on esitetty kuntien jakautuminen asukasmäärän mukaan. Taulukko osoittaa,

että Suomessa on hyvin paljon pieniä kuntia, jopa kaksi kolmasosaa kunnista on kooltaan alle 10 000 asukkaan kuntia.



Kuva 6. Suomen kuntien lukumäärä väestöluvun mukaan. (Väestötietoja kunnittain 9.3.2017)

Taustakysymyksistä viides oli tärkein ja määrittävin kyselyn vastaajan kannalta, sillä se vaikutti siihen, saiko vastaaja eteensä kyselyn kaikki kysymykset vai ohjautuiko hän vastaamaan lyhennettyyn kyselyyn. Viidennessä taustakysymyksessä kysyttiin järjestääkö kirjasto koulutuksia aikuisväestölle. Kysymykseen oli mahdollista vastata kyllä tai ei. Ne vastaajista, jotka valitsivat vaihtoehdon kyllä, jatkoivat kyselyä täysimittaisena. Vastaajat, jotka valitsivat vaihtoehdon ei, saivat vastattavakseen monivalintakysymyksen siitä, miksi kirjastossa ei järjestetä aikuisille koulutuksia. Kysymys oli puoliavoin monivalintakysymys. Tämän kysymyksen jälkeen vastaajat siirtyivät vastaamaan kyselyn lopussa oleviin kolmeen avoimeen kysymykseen, koska heidän olisi ollut turhaa käydä läpi kirjastojen koulutuksia koskevat kysymykset.

Kuten jo aiemmin on todettu tässä gradussa, mediakasvatus ja medialukutaito termeinä ovat melko haasteellisia. Tästä syystä kyselylomakkeessa pyrittiin käyttämään mahdollisuuksien mukaan vaihtoehtoisia tapoja lähestyä ilmiötä. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että medialukutaito purettiin selkeämpiin, pienempiin osa-alueisiin ja näistä osa-alueista kysyttiin erikseen, jolloin ilmiötä oli mahdollisesti helpompi lähestyä (esim. kyselyn kysymys numero 16).

Kaikkiaan kyselyyn vastasi 91 kirjastoa 311 kirjastosta. Kyselyn vastausprosentti oli siis melko hyvä, 29,2. On myös huomionarvoista, ettei kyselyn lähetysajankohta ollut paras mahdollinen, sillä joulukuussa kirjastoissa on usein hyvin kiireistä, kun tehdään vuoden viimeisiä hankintoja sekä muita vuoden kiertoon liittyviä töitä. Kysely oli auki vastaajille lähes koko joulukuun, 5.–30.12.2016 välisen ajan. Kyselystä lähetettiin lisäksi yksi muistutusviesti viikon päästä kyselyn avaamisesta.

Vastanneista kirjastoista kymmenen ei ilmoittanut kirjastonsa sijaintimaakuntaa. Tämä oli mahdollista, koska kyselyn kysymyksistä kaikki olivat vapaaehtoisia. Vastaajan oli siis mahdollista siirtyä seuraavaan kysymykseen, vaikka ei vastannut aikaisempaan kysymykseen. Sijaintimaakunta valittiin pudotusvalikon vaihtoehtoista. Kyselyyn tuli ainakin yksi vastaus jokaisesta maakunnasta, jopa Ahvenanmaalta, vaikka kyselyn kielenä oli kaikille suomi.

5.2 Kyselytulosten analysointi

Kirjastojen vastausten analysoinnissa käytettiin kysymyksistä riippuen eri analysointitapoja. Kyselyn avointen kysymysten kohdalla vastaukset on analysoitu sisällönanalyysia käyttäen. Vastaukset jaoteltiin aineistosta nouseviin luokkiin. Myös puoliavoimissa kysymyksissä vaihtoehdon ”Muu” vastaukset on analysoitu sisällönanalyysin avulla samalla tavoin kuin avointen kysymysten vastaukset.

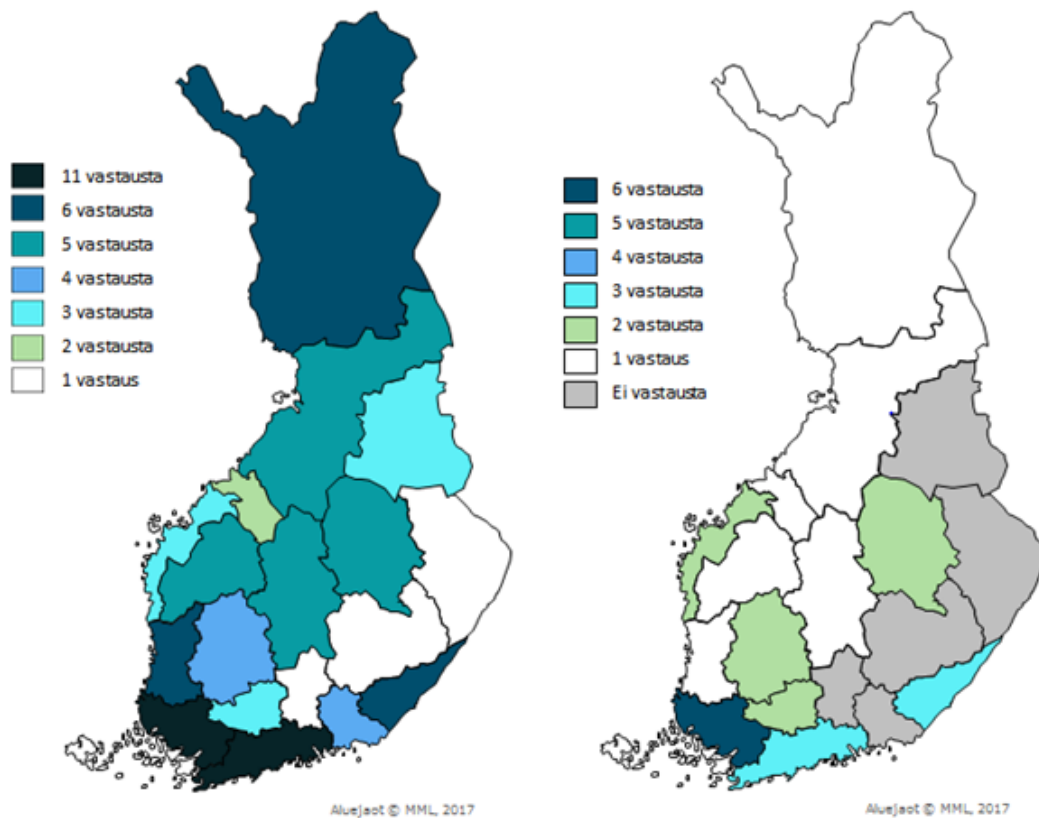
Vastanneista kirjastoista pyrittiin vertailemaan koulutuksia järjestäviä ja ei-järjestäviä kirjastoja niissä kysymyksissä joihin molemmat ryhmät olivat vastanneet, silloin kun se oli järkevää ja mahdollista.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan kyselyn avulla kerätyn aineiston tuloksia. Aluksi käydään läpi kaikkien kyselyyn vastanneiden kirjastojen taustatiedot luvussa 6.1. Tämän jälkeen tarkastellaan niiden kirjastojen vastauksia, jotka ilmoittivat, ettei kirjastossa järjestetä koulutuksia aikuisväestölle sekä verrataan vastauksia niihin kirjastoihin, jotka ilmoittivat kouluttavansa aikuisväestöä (luku 6.2). Näiden jälkeen luvussa 6.3 perehdytään niiden kirjastojen vastauksiin, jotka ilmoittivat järjestävänsä aikuisille koulutusta. Luvun 6.3 alaluvuissa perehdytään järjestettäviin koulutuksiin 6.3.1, niiden sisältöön 6.3.2, koulutusmateriaaleihin 6.3.3, kohderyhmiin 6.3.4 sekä koulutusyhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa 6.3.5. Lopuksi tarkastellaan kaikkien vastanneiden kirjastojen vastauksia kirjastojen mediakasvatustulevaisuutta koskien luvussa 6.4 ja luvussa 6.5 esitellään tutkimuksen haasteet ja rajoitukset sekä päätelmät tutkimuksen tulosten pohjalta.

6.1 Kirjastojen taustoista

Kyselyyn tuli ainakin yksi vastaus jokaisesta maakunnasta Suomessa. Vastaukset jakaantuivat maakunnittain seuraavasti: vastauksia annettiin 0–3 kappaletta Ahvenanmaalta (1), Etelä-Savosta (1), Kanta-Hämeestä (2), Kainuusta (2), Keski-Pohjanmaalta (3), Pohjanmaalta (2), Pohjois-Karjalasta (1) ja Päijät-Hämeestä (1). Vastauksia kyselyyn annettiin 4–6 kappaletta Etelä-Karjalasta (6), Etelä-Pohjanmaalta (5), Keski-Suomesta (5), Kymenlaaksosta (4), Lapista (6), Pirkanmaalta (4) Pohjois-Pohjanmaalta (5), Pohjois-Savosta (5), ja Satakunnasta (6). Yli kymmenen vastausta kyselyyn tuli Varsinais-Suomesta ja Uudeltamaalta, joista molemmista tuli 11 vastausta. On huomioitava, että vastauksissa on mahdollisesti vinoumaa, sillä esimerkiksi Uudellamaalla sijaitsevaan Helmet-kirjastojen kimppaan (Helsinki – Espoo – Vantaa - Kauniainen) kysely postitettiin useampaan suureen kirjastoon. Kuvassa 7 on vastaukset koottu Suomen kartalle, selkeämmän käsityksen saamiseksi. Kuvassa on kaksi karttaa, joista ensimmäisessä on kaikki kyselyyn vastanneet kirjastot ja toisessa vain ne vastaajat, joiden kirjastoissa ei koulutuksia aikuisille järjestetä.



Kuva 7. Kyselyyn vastanneet kirjastot maakunnittain Suomen kartalla. Vasemmassa kartassa ovat kaikki vastanneet kirjastot ja oikeassa, vain ne vastanneet kirjastot, jotka eivät järjestä koulutuksia aikuisille.

Kaikki vastaajat on vielä kartan lisäksi koottu pylväsdiagrammiin (kuva 8). Kuvasta on helpompi vertailla maakuntien aikuisväestöä kouluttavia ja ei-kouluttavia kirjastoja. Lisäksi diagrammissa ovat mukana myös ne kirjastot, jotka eivät ilmoittaneet sijainti-maakuntaansa. Tällaisia vastaajia oli kaikkiaan kymmenen. Kyseiset kirjastot on merkitty diagrammiin maakuntana tuntematon ja nuokin kirjastot on jaoteltu koulutusta järjestäviin ja ei-järjestäviin kirjastoihin.

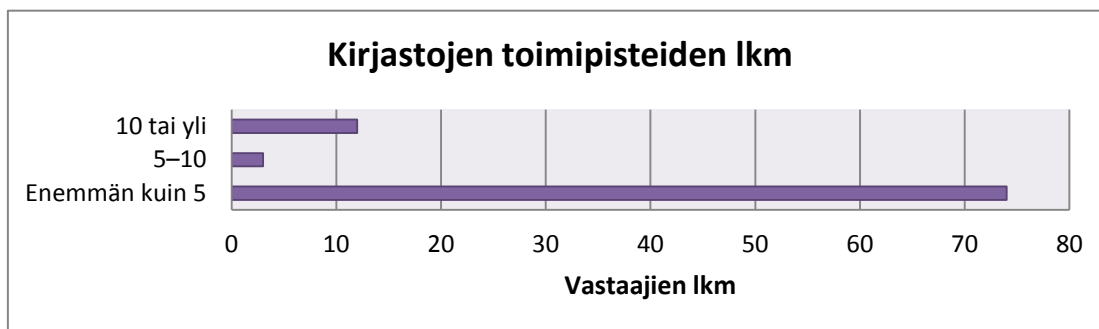


Kuva 8. Aikuisväestön koulutuksia järjestävien ja ei-järjestävien lkm maakunnittain.

Kysymyksessä kolme oli tarkoitus selvittää, onko kirjastolla kunnassa alle viisi, 5–10 vai yli kymmenen toimipistettä. Kaikesta huolellisesta valmistelusta sekä pilotoinnista huolimatta, kysymyksessä oli kirjoitusvirhe, joka on mahdollisesti vaikuttanut tuon kysymyksen vastauksiin. On mahdotonta tietää, millä tavalla kukin vastaaja on tulkinnut tämän kysymyksen. Ei siis ole varmuutta siitä, onko kysymys tulkittu edellä tarkoitetulla tavalla vai kirjaimellisesti siten, kuin kysymys on aseteltu eli toimipisteitä kunnassa on enemmän kuin viisi; toimipisteitä on enemmän kuin viisi, mutta alle kymmenen; toimipisteitä kunnassa on kymmenen tai yli. Kysymyksen vastauksia ei voi siis pitää täysin luotettavina. Tästä kysymyksestä tuli palautetta myös sähköpostitse, mutta kyselyä ei ollut siinä vaiheessa enää mahdollista muuttaa tai tulosten kannalta se olisi ollut hankalaa. Suurin osa vastauksista oli jo siinä vaiheessa annettu eikä kysymystä muuttamalla olisi enää saanut vertailukelpoista aineistoa tämän kysymyksen kohdalta.

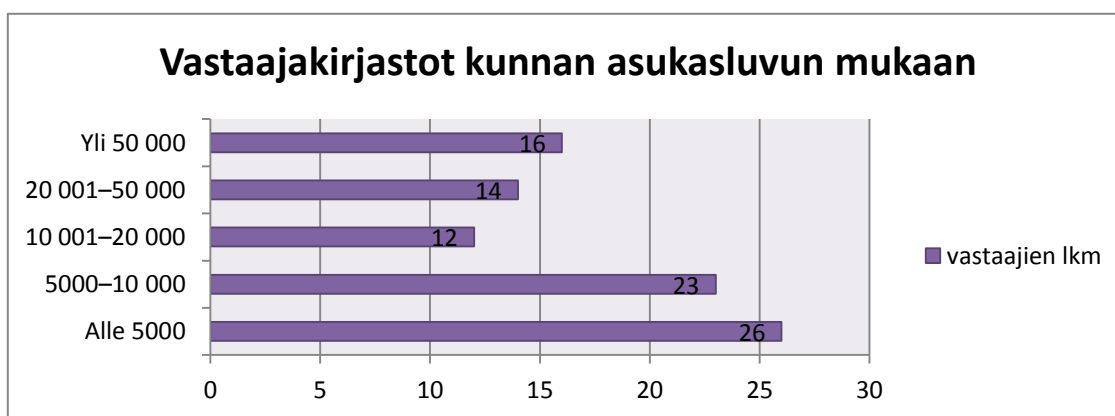
Kysymyksen tuloksena suurin osa kirjastoista oli vastannut vaistoehdon enemmän kuin viisi (kuva 9). Toiseksi eniten vastattiin, että kirjaston toimipisteitä on yli kymmenen ja

vain kolme vastausta tuli vaihtoehtoon, jossa toimipisteitä on 5–10. Kun tulosta vertaa kuntien asukaslukuihin, on tulos melko samansuuntainen. Pieniä kuntia vastaajissa oli enemmän kuin suuria ja todennäköisesti näillä pienillä kunnilla on vähemmän myös toimipaikkoja.



Kuva 9. Kirjastojen toimipisteiden lukumäärä.

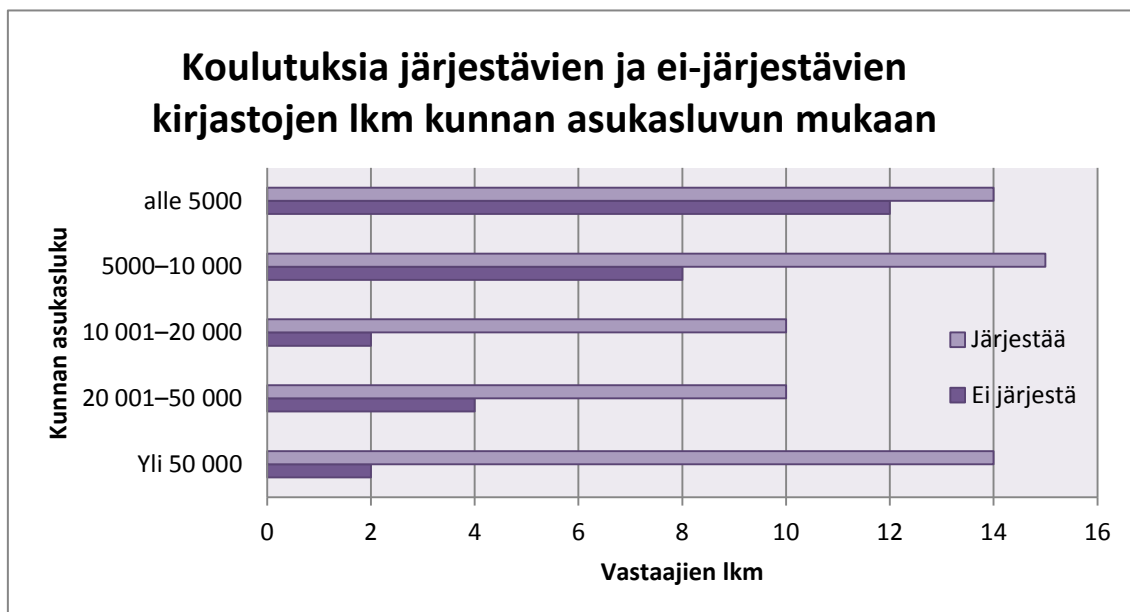
Jonkinlaista osviittaa vastanneiden kirjastojen koosta ja resursseista antaa kuitenkin pelkästään jo kunnan asukasluku. Vastaajakunnan asukaslukua kysyttiin niin ikään taustakysymyksissä. Kysymys kirjastojen toimipisteiden lukumäärästä, olisi ollut lisä siihen. Kyselyyn vastanneista kirjastoista, 49 vastaajakirjastoa oli alle 10 000 asukkaan kunnasta (kuva 10). Kirjastoista 42 oli yli 10 000 asukkaan kunnista. Näistä yli 50 000 asukkaan kuntia oli 16. On vielä muistutettava, että Helmet-alueen kirjastot pääkaupunkiseudulla saivat useampaan kirjastoon kyselylinkin, joten suurien kuntien kohdalla voi olla vinoumaa, mikäli useita vastauksia tuli pääkaupunkiseudulta saman kunnan eri toimipisteistä.



Kuva 10. Vastaajakirjastot kunnan asukasluvun mukaan.

Lisäksi tarkasteltiin vielä koulutusta järjestävien ja ei-järjestävien kirjastojen kokoja sijaintikunnan asukaslukuun perustuen (kuva 11). Näytti siltä, että asukasluvultaan suurimpien kuntien kirjastoissa järjestettiin koulutusta hyvin monissa. Yli 10 000 asukkaan kunnissa kirjastoja, jotka eivät järjestä koulutusta oli kahdeksan, kun koulutusta järjes-

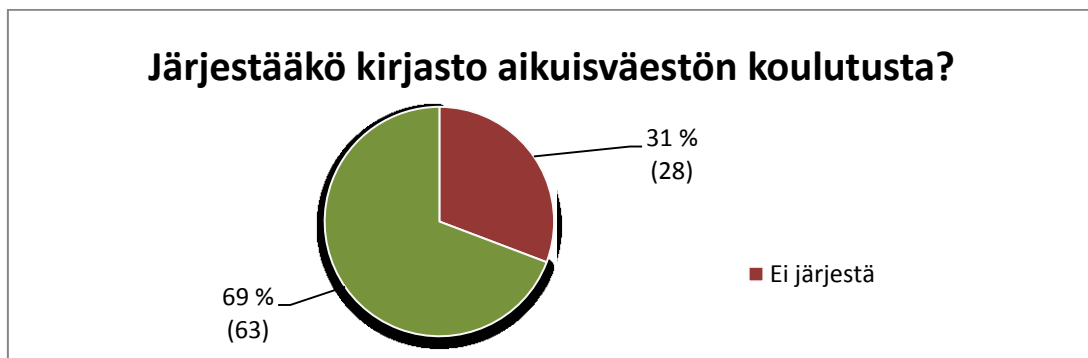
täviä oli 34. Alle 5000 asukkaan kunnista noin puolet järjestivät koulutuksia ja noin puolet eivät. Asukasluvultaan 5000–10 000 kunnissa noin kaksi kolmasosaa järjesti koulutuksia.



Kuva 11. Koulutuksia järjestävien ja ei-järjestävien kirjastojen lukumäärä kunnan asukasluvun mukaan.

Taustakysymyksessä neljä kysyttiin, kuuluuko kirjasto johonkin kirjastokimppaan. Suurin osa vastanneista kirjastoista ilmoitti sellaiseen kuuluvansa. Vain 14,3 % eli lukumäärällisesti 13 vastaajaa kertoi, ettei heidän kirjastonsa kuulu mihinkään kirjastokimppaan. Kun tätä tulosta tarkasteltiin vielä aikuisväestön koulutuksia järjestävien ja ei-järjestävien kirjastojen kesken selvisi, että kimppoihin kuulumattomissa oli sekä koulutuksia järjestäviä, että ei-järjestäviä kirjastoja. Nämä kirjastot jakautuivat siten, että koulutuksia järjestävistä kirjastoista yhdeksän ei kuulunut kimppaan ja koulutuksia järjestämättömistä neljä ilmoitti, ettei kuulu kimppaan. Taustakysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa sitä, voisiko kirjastokimppaan kuulumisella olla jotain vaikutusta koulutusten järjestämisen kanssa.

Määrittävin kyselyn kannalta oli viides kysymys, jossa kysyttiin järjestääkö kirjasto aikuisväestön koulutusta. Kyselyyn vastanneista kirjastoista 63:ssa järjestetään aikuisväestölle koulutuksia ja 28 kirjastoa vastasi, ettei koulutuksia aikuisille järjestetä (kuva 12). Suurimmaksi syyksi kerrottiin koulutusten järjestämättömyydelle, ettei kirjastolla ole riittävästi henkilöstöä koulutusten järjestämiseen. Seuraavassa luvussa syvennyttään niihin kirjastoihin, jotka eivät järjestä mediakasvatusta aikuisille.

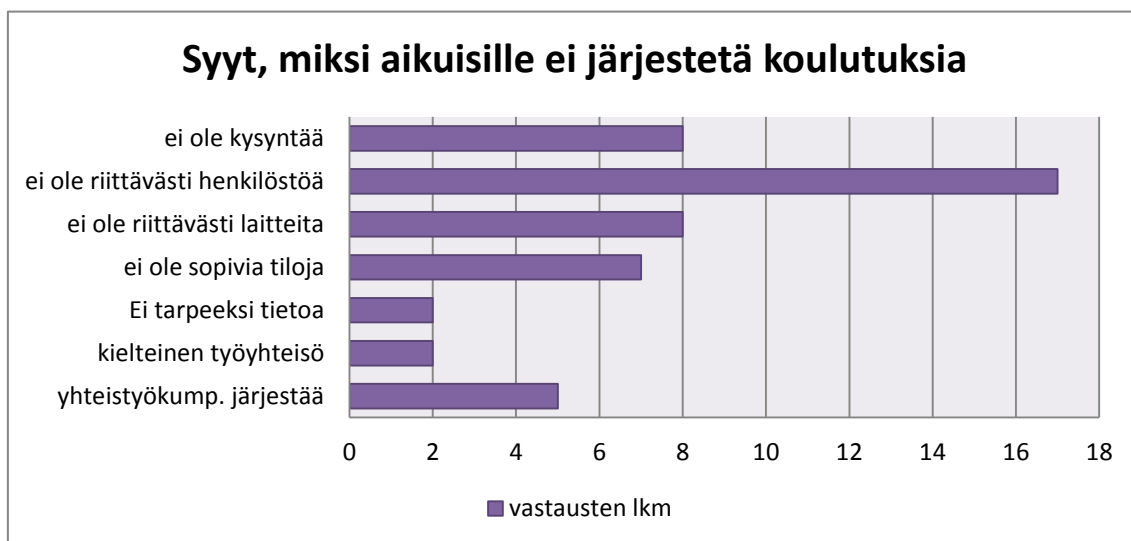


Kuva 12. Aikuisväestön koulutuksia järjestävät ja ei-järjestävät kirjastot.

6.2 Koulutuksia ei-järjestävät vastaajakirjastot

Koulutuksia ei-järjestävistä kirjastoista tuli vastauksia seuraavasti eri maakunnista: Varsinais-Suomi kuusi, Uusimaa kolme vastausta, Satakunta yksi, Pohjois-Pohjanmaa yksi, Pohjois-Savo kaksi, Pohjanmaa kaksi, Pirkanmaa kaksi, Lappi yksi, Keski-Suomi yksi, Keski-Pohjanmaa yksi, Kanta-Häme kaksi, Eteläpohjanmaa yksi, Etelä-Karjala kolme ja Ahvenanmaa yksi (kuva 7). Lisäksi yksi vastaaja ei ollut ilmoittanut maakuntaa, jossa kirjasto sijaitsee.

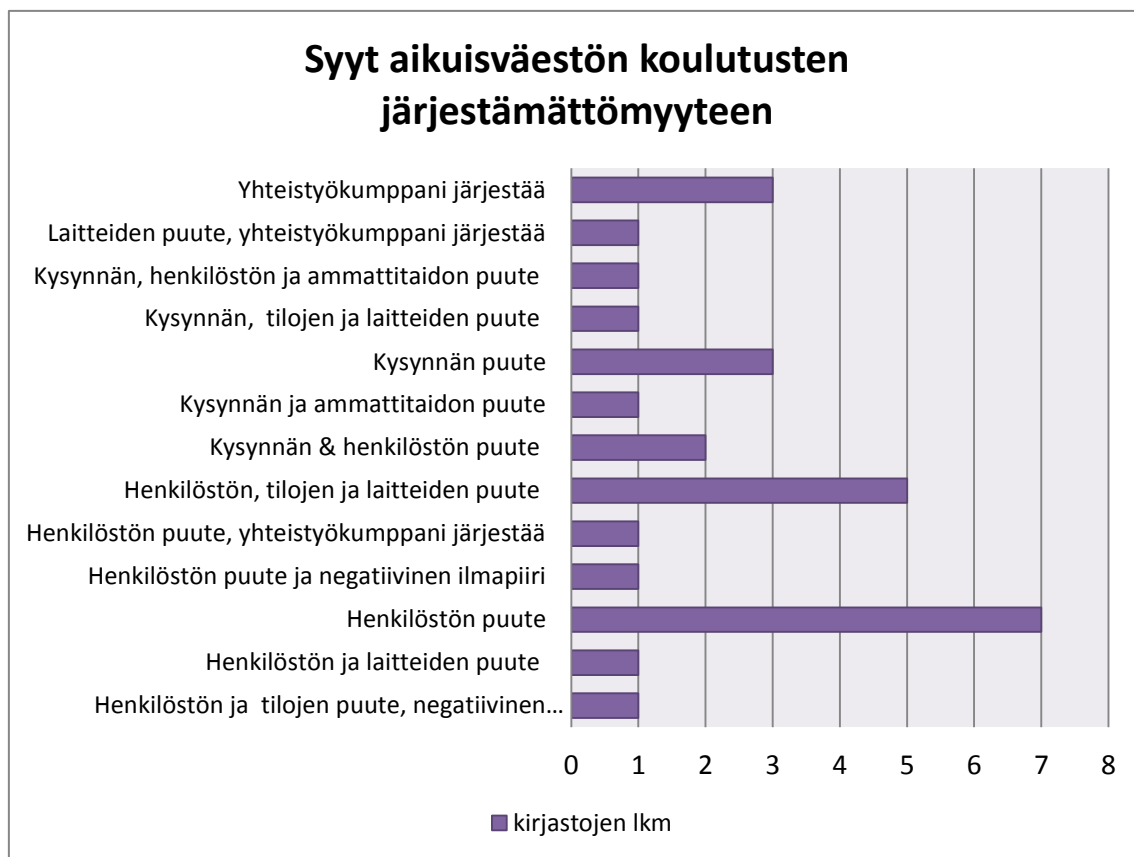
Näistä vastauksista 12 oli tullut alle 5000 asukkaan kokoisesta kunnasta ja kahdeksan 5000–10 000 asukkaan kunnasta (kuva 11). Vastauksista 8 oli yli 10 000 asukkaan kunnasta, kaksi vastausta 10 001–20 000 asukkaan kunnasta, neljä vastausta 20 001–50 000 asukkaan kunnasta sekä yksi yli 50 000 asukkaan kunnasta.



Kuva 13. Syyt, miksi aikuisväestölle ei järjestetä koulutuksia.

Kirjastot, jotka vastasivat, ettei heidän kirjastonsa järjestä koulutuksia aikuisille kertoivat useimmin syyksi henkilöstön puutteen (kuva 13). Seuraavaksi yleisimpiä syitä olivat

laitteiden riittämättömyys, kysynnän puute sekä tilojen sopimattomuus koulutusten pitämiseksi. Viisi vastaajaa ilmoitti, että kirjasto ei itse järjestä koulutuksia vaan yhteistyökumppani järjestää kirjaston tiloissa, muutama vastaaja ilmoitti syyksi tiedon puutteen sekä kielteisesti suhtautuvan työyhteisön. Kysymyksessä oli mahdollista valita useampia vaihtoehtoja, joten maksimi määrä vastauksia jokaiseen vaihtoehtoon oli siis 28.



Kuva 14. Eri syiden yhdistelmät, joiden takia kirjastot eivät järjestä koulutuksia.

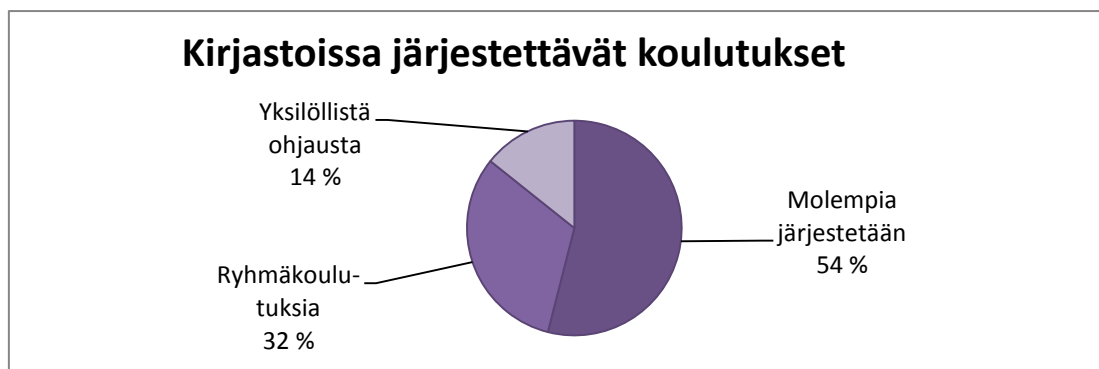
Ei-järjestävien kirjastojen syiden ristiintaulukointi paljasti, että pelkästään henkilöstön puute oli ongelmana koulutusten järjestämiseksi seitsemässä kirjastossa (kuva 14). Yksi kirjasto oli vastannut ongelman olevan henkilöstön puute, mutta yhteistyökumppani järjesti koulutuksia. Viisi kirjastoa ilmoitti ongelmana koulutusten järjestämisessä olevan henkilöstön, tilojen sekä laitteiden puutteen. Yksi kirjasto ilmoitti, että laitteiden puute on syynä koulutusten järjestämättömyyteen, mutta yhteistyökumppani järjestää. Kaksi kirjasto ilmoitti, että ongelmana on sekä henkilöstön että kysynnän puute ja kaksi kirjastoa ilmoitti ongelmana olevan vain kysynnän puutteen. Toinen kysynnän puutteen ilmoittaneesta kertoi myös, että koulutuksia on kyllä järjestetty, muttei niihin ole tullut väkeä, joten koulutuksia ei tällä hetkellä järjestetä.

6.3 Kirjastojen koulutukset

Seuraavaksi käydään läpi ne kyselyn vastaukset, jotka saatiin niiltä kirjastoilta, joissa aikuisille annettiin koulutusta. Kysymyksiä koulutuksista järjestäville kirjastoille oli 16 enemmän kuin ei-järjestäville kirjastoille.

Kysymyksissä kuusi ja seitsemän pyydettiin vastaajakirjastojen keskimääräistä arviota kirjastossa järjestettävien koulutusten lukumäärästä vuosittain sekä keskimääräistä osallistujamäärää yhtä koulutusta kohden. Vastaukset olivat erittäin vaihtelevia. Toiset kirjastot kykenivät antamaan melko tarkkojakin lukuja järjestettävien koulutuksien osanottajamäärästä sekä vuodessa järjestettävistä koulutuksista, toiset vastaajat taas antoivat vastauksen hyvin suurella vaihteluvälillä. Koulutusten keskimääräinen määrä saattoi näissä vastauksissa siis vaihdella yhdestä koulutuksesta yli sataan koulutukseen vuodessa ja osallistujamäärät viidestä neljäänkymmeneen kävijään. Jotkut vastaajista olivat lisäksi eritelleet yksilö- ja ryhmäkoulutuksien vuosittaisen lukumäärän. Lisäksi muutama vastaaja totesi, että tarkkoja lukuja on vaikea antaa, sillä koulutukset ovat vasta suunnitteluasteella. Vastauksia oli siksi mahdotonta saada ryhmiteltyä yksittäisiin luokkiin.

Kysymyksessä yhdeksän kirjastoilta tiedusteltiin myös, minkä muotoisia koulutuksia asiakkaille järjestetään. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: yksilöllistä ohjausta, ryhmäkoulutuksia ja molempia järjestetään. Kirjastoista yli puolet järjesti sekä yksilöllistä ohjausta (kuva 15) että ryhmäkoulutuksia (54 %). Kirjastoissa järjestettävistä koulutuksista pelkästään yksilökoulutuksia järjestävät 14 % vastanneista kirjastoista ja pelkästään ryhmäkoulutuksia 32 % kirjastoista. Yksilöllistä koulutusta järjestetään kaikkiaan 68 % vastanneista kirjastoista ja ryhmäkoulutuksia 86 %:ssa vastanneista kirjastoista.



Kuva 15. Kirjastoissa järjestettävät koulutukset.

Yksi kolmesta kirjastosta vastasi kysymyksessä kymmenen, että aikuisille järjestetään koulutuksia pääkirjaston lisäksi muissa toimipisteissä. Kirjastoista 44 vastasi, että koulutuksia järjestetään ainoastaan pääkirjastolla. Tähän kysymykseen vastasi kaikki 63 kirjastoa, jotka järjestävät kirjastoissaan koulutuksia. Ne vastaajat, jotka vastasivat, että muissakin toimipisteissä järjestetään koulutuksia, tarkensivat lisäkysymykseen 10a, monessako toimipisteessä koulutuksia järjestetään. Vastaajia tähän tarkentavaan kysymykseen oli 21, niistä 22 vastaajasta, jotka kertoivat, että muissakin toimipisteissä koulutuksia järjestetään. Yleisin vastaus oli joko kahdessa tai kolmessa toimipisteessä. Näin vastasi yhteensä 10 kirjastoa. Eräs vastaaja kertoi, että koulutuksia järjestetään useissa toimipisteissä ja niiden lisäksi myös yhteistyökumppaneiden tiloissa. Muut vastaukset olivat yksittäisiä mainintoja 4–10 toimipisteen väliltä sekä lisäksi joitakin vastauksia, jotka olivat hankala luokitella, koska tarkkaa lukua ei vastauksessa ilmaistu.

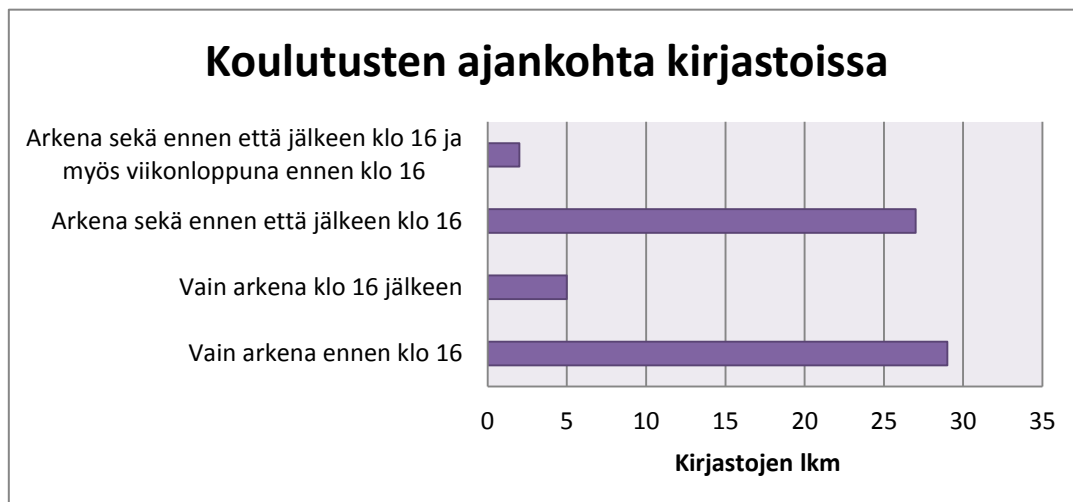
Vastauksia tarkasteltiin lisäksi kirjaston kunnan asukasluvun mukaan ja vastausten perusteella näyttää siltä, että kirjastot järjestävät koulutuksia useimmiten vain pääkirjastolla. Ne kirjastot, jotka järjestävät koulutuksia myös muissa toimipisteissä, näyttävät järjestävän niitä muutamassa, 2–3 muussa toimipisteessä. Yli 50 000 asukkaan kunnat poikkeavat pienemmistä ja niissä kaikissa järjestetään koulutuksia myös muissa toimipisteissä pääkirjaston lisäksi (kuva 16).



Kuva 16. Muissa toimipisteissä koulutuksia järjestävät kirjastot väestömäärän mukaan.

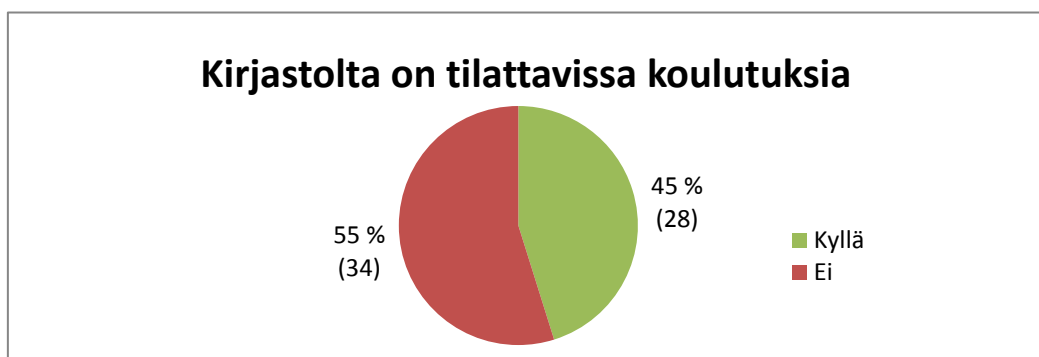
Kirjastoilta kysyttiin myös koulutusten järjestämisaikankohtaa kysymyksessä kolmetoista. Vaihtoehtoja kysymyksessä oli neljä: Arkena ennen kello 16, arkena kello 16 jälkeen, viikonloppuna ennen kello 16 ja viikonloppuna kello 16 jälkeen. Lähes kaikki vastaajat ilmoittivat, että kirjastoissa järjestetään koulutuksia arkisin ennen kello 16.

Vastaajista 34 kertoi, että kirjastoissa järjestetään koulutuksia arkena kello 16:den jälkeen. Vain kahdessa kirjastossa koulutuksia järjestetään viikonloppuisin ennen kello 16:ta. Yhdessäkään kirjastossa ei koulutuksia järjestetä viikonloppuisin kello 16:den jälkeen. Vastaajia tähän kysymykseen oli 63.



Kuva 17. Koulutusten ajankohta kirjastoissa.

Kysymyksen kolmesta vastauksia tarkasteltiin myös siten, että katsottiin, kuinka moni kirjastoista järjestää koulutuksia vain yhtenä ajankohtana. Lisäksi haluttiin tarkastella vielä järjestävätkö jotkin kirjastot koulutuksia sekä ennen että jälkeen kello 16 ja järjestävätkö ne kaksi viikonloppuna koulutuksia järjestävää kirjastoa koulutuksia myös arkena. Kiinnostavaa oli, että viisi kirjastoa järjestää koulutuksia vain arkena kello 16:den jälkeen (kuva 17). Pelkästään arkena ennen kello 16:ta järjestää koulutuksia 29 kirjastoa. Arkena sekä ennen että jälkeen kello 16:den koulutuksia järjestää 27 kirjastoa. Viikonloppuisin koulutuksia järjestävät kaksi kirjastoa ja lisäksi ne järjestävät koulutuksia arkisin ennen ja jälkeen kello 16.



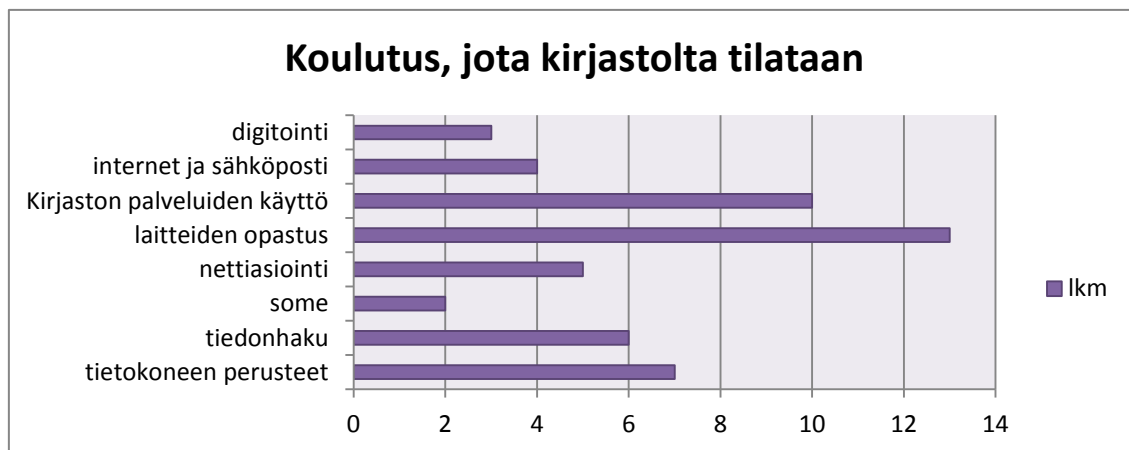
Kuva 18. Kirjastolta on tilattavissa koulutuksia.

Kysymyksessä 14 kysyttiin koulutusten tilaamisesta kirjastoilta. Vastaajista 28 kertoi, että koulutusten tilaaminen on heidän kirjastossaan mahdollista ja 34 vastaajaa kertoi,

ettei tällaista mahdollisuutta heidän kirjastossaan ole (kuva 18). Joka toisessa vastaaja-kirjastossa koulutuksia on mahdollista tilata ja joka toisessa ei. Vastaajia tähän kysymykseen oli 62.

6.3.1 Järjestettävien koulutusten sisältö

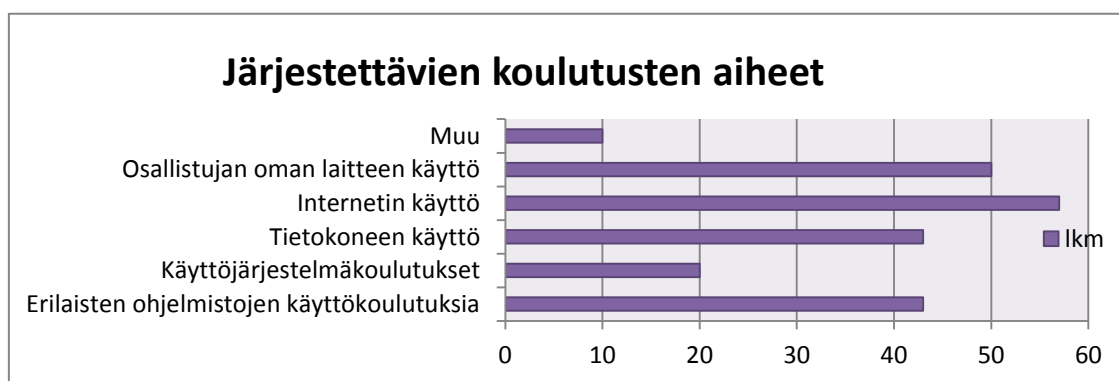
Kirjastot saivat vastata myös koulutusten sisältöä koskeviin kysymyksiin, kuten millaisia koulutuksia kirjastoista tilataan ja millaisia aiheita kirjastojen koulutuksiin sisältyy. Kysymykseen mahdollisuudesta tilata koulutuksia kirjastolta liittyi lisäkysymys, millaisia koulutuksia kirjastoilta tilataan. Tähän kysymykseen vastasi 27 kirjastoa. Vastauksista nousi esiin useampia kertoja digitointi, internet ja sähköposti, kirjaston palveluiden käyttö, laitteiden opastus, nettiasiointi, sosiaalinen media, tiedonhaku sekä tietokoneen perusteet (kuva 19). Selkeästi eniten kirjastoilta tilattiin koulutuksia laitteiden opastuksesta (13 mainintaa). Toiseksi eniten kirjastoilta tilattiin kirjaston palveluiden käytön opastuksia (10 mainintaa). Kolmanneksi eniten tilattiin tietokoneen perusteiden koulutusta (7 mainintaa) ja neljänneksi eniten tiedonhaun opastusta (6 mainintaa). Viisi tai alle viisi kertaa vastaajat mainitsivat sellaisia koulutuksia kuin nettiasiointi, internet ja sähköposti, digitointi sekä sosiaalinen media.



Kuva 19. Koulutukset, joita kirjastoilta tilataan.

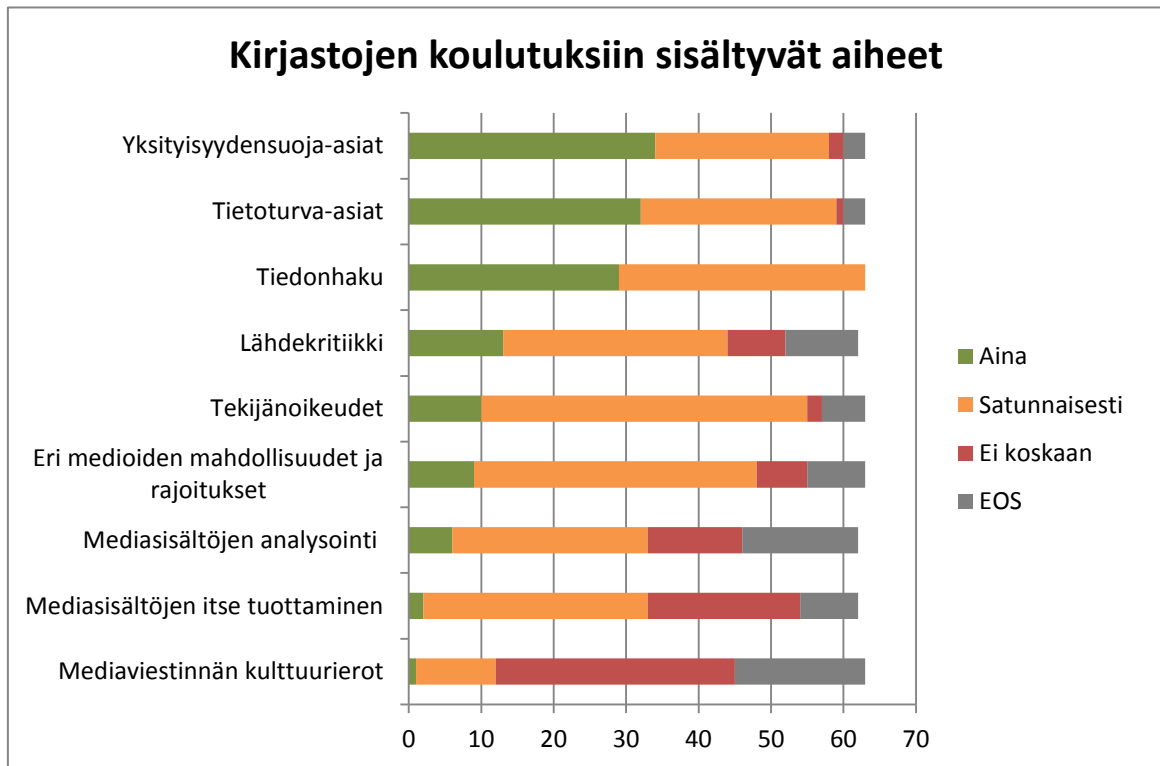
Kyselyn 15. kysymyksessä kysyttiin sitä, millaisia koulutuksia kirjastoissa järjestetään. Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: erilaisten ohjelmistojen käyttökoulutuksia, käyttöjärjestelmien käyttökoulutuksia, tietokoneen käytön koulutuksia, internetin käytön koulutuksia, osallistujan oman laitteen koulutuksia sekä vaihtoehto muu. Vastaajia oli yhteensä 63 ja heistä lähes kaikki ilmoittivat, että heidän kirjastoissaan järjestetään internetin käyttökoulutuksia (kuva 20). Toiseksi eniten kirjastoissa järjestetään käyttökoulutuksia

asiakkaiden omista laitteista. Kolmanneksi eniten mainittiin yhtä paljon kahta aihetta, erilaisten ohjelmistojen käyttökoulutukset sekä tietokoneen käyttökoulutukset. Käyttöjärjestelmäaiheisia koulutuksia annetaan 20:ssä vastanneista kirjastoista. Kymmenen vastaaja ilmoitti lisäksi, että kirjastoissa annetaan myös jotain muuta koulutusta kuin, mitä oli annettu kysymyksen valmiissa vaihtoehdoissa. Näissä vastauksissa mainittiin kaksi kertaa älypuhelin sekä 3D-tulostus. Lisäksi kaksi vastaajaa mainitsi, että koulutuksia annetaan lähes mistä tahansa. Yksi vastaaja mainitsi kirjaston omat e-aineistot ja yksittäisiä mainintoja tuli myös Celian palveluiden opastus, tietoturva-asiat, yksityisyys, verkko-ostaminen, ohjelmointi, digitointi sekä tietokannat.



Kuva 20. Järjestettävien koulutusten aiheet.

Kysymyksessä 16 tiedusteltiin sitä, millaisia aihealueita kirjastojen koulutukset sisältävät ja kuinka usein. Vastaajat vastasivat käyttäen valmista neliportaista asteikkoa: aina–satunnaisesti–ei koskaan–EOS. Aihealueita oli yhdeksän (kuva 21). Selkeästi eniten koulutuksissa oli mukana *aina* tai *satunnaisesti* tiedonhaku. Myös yksityisyydensuoja–sekä tietoturva-asiat sisältyivät useimpien kirjastojen koulutuksiin *aina* tai *satunnaisesti*. Yksityisyydensuoja ja tietoturva olivat useammin *aina* koulutukseen sisältyviä kuin tiedonhaku. Nämä kolme aihetta näyttivät varmin sisältyvän kirjastojen koulutuksiin. Tekijänoikeudet näyttivät olevan suurimmassa osassa kirjastojen koulutuksia mukana ainakin *satunnaisesti*. Myös eri medioiden mahdollisuudet ja rajoitukset olivat ainakin *satunnaisesti* useimpien kirjastojen koulutuksiin sisältyviä. Lähdekritiikki, oli puolet harvemmin *aina* koulutuksiin sisältyvä aihealue kuin itse tiedonhaku. Vastaajista kahdeksan ilmoitti, ettei lähdekritiikki sisälly koskaan koulutuksiin ja kymmenen vastaajaa ei osannut sanoa sisältyykö koulutuksiin sitä.



Kuva 21. Kirjaston koulutuksiin sisältyvät aihealueet.

Hyvin harvinaista oli, että mediasisältöjen analysointi, mediasisältöjen itse tuottaminen tai mediaviestinnän kulttuurierot olisivat sisältyneet kirjastojen koulutuksiin *aina*. Mediasisältöjen analysointia oli kuitenkin *satunnaisesti* 27 kirjaston koulutuksissa eli noin puolella vastaajista. Mediasisältöjen analysointia *ei sisällynyt koskaan* 13 kirjaston koulutuksiin ja 16 kirjastoa *ei osannut sanoa* sisältyykö sitä koulutuksiin.

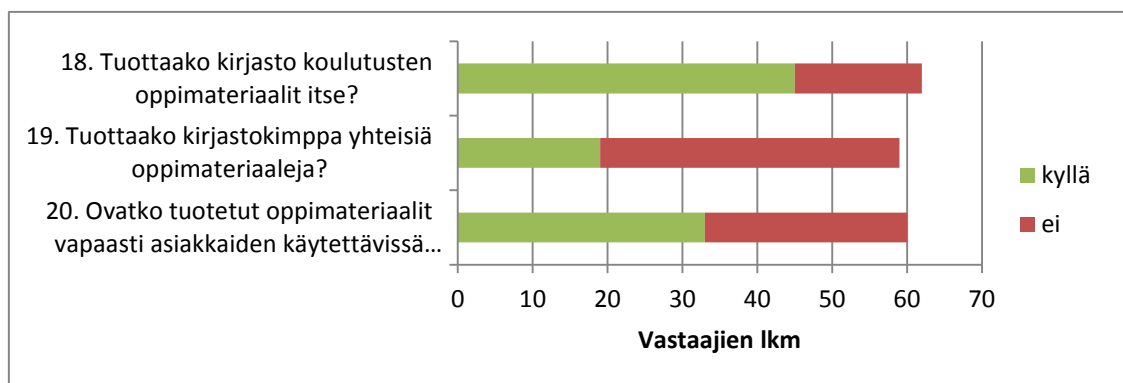
Mediasisältöjen itse tuottaminen kuuluu olennaisesti medialukutaidon kehittämiseen ja sitä sisältyi vain *satunnaisesti* 31 kirjaston koulutuksiin ja *ei koskaan* 21 kirjaston koulutuksiin. Kahdeksan vastaajaa *ei osannut sanoa* sisältyykö sisältöjen tuottamista kirjaston koulutuksiin. Mediaviestinnän kulttuurierot olivat selvästi vähiten kirjaston koulutuksiin sisältyvä osa-alue. Sen sisällyttämisestä koulutuksiin oltiin myös epävarmimpia. Vastaajista 18 *ei osannut sanoa* sisältävätkö kirjaston koulutukset tätä osa-aluetta. Vastaajakirjastoista 33 kertoi, että mediaviestinnän kulttuurierojen osa-aluetta *ei sisälly koskaan* kirjastojen koulutuksiin. Kirjastoista 11 kertoi, että tämä osa-alue on *satunnaisesti* koulutuksissa mukana ja vain yksi kirjasto vastasi sen olevan *aina* mukana.

Lisäkysymykseen 16a sisältyykö kirjastojen koulutuksiin jotain muita aiheita, mitä ei kysymyksessä 16 ollut, tuli vain muutamia vastauksia. Esille tuotiin kirjaston omien e-aineistojen esittely, laitteiden käyttö ja erilaisten verkkopalvelujen käytönopastusta.

Huomautettiin, että käytännön opastus on tärkeää, jotta palvelua oppii käyttämään. Lisäksi mainittiin peruskäsitteiden selittäminen ja niiden tuominen isompaan aiheyyhteyteen (”esimerkiksi mikä on sim ja mitä se tekee laitteessa”).

6.3.2 Koulutusten materiaalit

Kysymyksissä 18–20 kysyttiin koulutuksissa käytettävistä materiaaleista. Suurin osa kirjastoista ilmoitti, että oppimateriaalit koulutuksiin tehdään itse, 45 vastaajaa (kuva 22). Vain 17 kirjastoa ilmoitti, ettei oppimateriaaleja tehdä itse. Kirjastoilta kysyttiin myös tuottaako kirjastokimppa yhteisiä oppimateriaaleja aikuisväestön koulutuksiin. Kysymykseen vastasi 59 vastaajaa, joista 40 vastaajaa ilmoitti, ettei kirjastokimppa tuota yhteisiä materiaaleja. Kirjastoilta kysyttiin myös ovatko nämä oppimateriaalit vapaasti kirjaston asiakkaiden käytettävissä myös koulutusten jälkeen. Tähän kysymykseen vastasi 60 vastaajaa. Hieman yli puolet vastaajista (33 vastaajaa) ilmoitti, että oppimateriaalit ovat hyödynnettävissä myös koulutusten jälkeen. Koulutuksia järjestävistä kirjastoista 72 % tuottaa oppimateriaalit koulutuksiinsa itse. Kirjastoista vain kolmasosa kertoi, että kirjastokimppa tuottaa yhteisiä oppimateriaaleja kirjastokimppaan kuuluvien kirjastojen käyttöön.

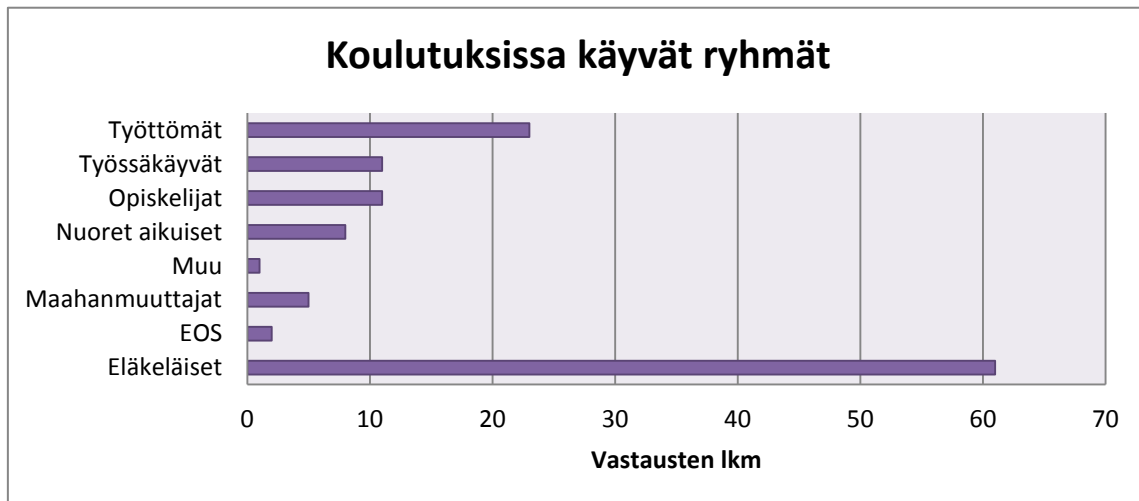


Kuva 22. Kirjastojen oppimateriaaleja koskevat kysymykset kootusti.

Kun siis tarkastellaan kirjastoja, jotka järjestävät aikuisväestön koulutuksia (63 kirjastoa), näistä 59 vastasi kysymykseen tuottaako kimppa yhteisiä oppimateriaaleja kimppaan käyttöön. Vastaajista 54 kuuluu kirjastokimppaan ja näistä, kuitenkin jopa 40 vastaajaa ilmoitti, ettei kimppa tuota yhteisiä materiaaleja. Neljä vastaajaa jätti kohdan tyhjäksi todennäköisesti siksi, että he olivat aiemmin vastanneet, etteivät kuulu kirjastokimppaan.

6.3.3 Koulutusten kohderyhmät

Vastaajat ilmoittivat pääasiallisen asiakasryhmän kirjastonsa koulutuksissa olevan eläkeläiset (kuva 23). Toiseksi eniten koulutuksissa käyväksi ryhmäksi vastattiin työttömät ja kolmanneksi eniten vastattiin opiskelijat sekä työssäkäyvät. Alle kymmenen vastaajaa ilmoitti koulutuksissa käyviksi ryhmiksi nuoret aikuiset, maahanmuuttajat tai muu. Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa, millaisia ryhmiä koulutuksissa käy.



Kuva 23. Koulutuksissa käyvät ryhmät.

Kirjastoilta kysyttiin kysymyksessä 11, ovatko heidän järjestämänsä koulutukset tietyille ryhmille kohdennettuja. Vastaukset menivät lähes tasan. Noin puolet eli 32 vastaajaa ilmoitti, että heidän koulutuksensa ovat tietyille kohderyhmille suunnattuja ja 30 vastaajaa taas ilmoitti, että heidän koulutuksensa ovat kohdentamattomia.

Seuraavassa kysymyksessä kirjastot saivat lisäksi vastata siihen, onko heillä koulutuksia, joihin voi ilmoittautua kuka tahansa aikuinen. Vastaajista 53 kertoi, että heidän kirjastollaan on tällaisia koulutuksia ja 10 vastaajaa kertoi, ettei heillä ole tällaisia koulutuksia joihin voi ilmoittautua kuka tahansa.



Kuva 24. Koulutusten kohdennus ja koulutuksiin osallistuminen.

Kysymyksiä 11 ja 12 tarkasteltiin vielä ristiintaulukoiden. Haluttiin saada selville, onko joissakin kirjastoissa ainoastaan kohdennettuja koulutuksia ja joissakin vain sellaisia koulutuksia, joihin saa tulla kuka vain. Selvisi, että kahdeksan kirjastoa järjesti ainoastaan kohdennettuja koulutuksia (kuva 24). Kirjastoista 28 järjesti pelkästään koulutuksia, joihin voi kuka tahansa mennä. Kirjastoista 24 järjesti kumpiakin koulutuksia ja kaksi kirjastoa ilmoitti, ettei järjestä kumpaikaan.

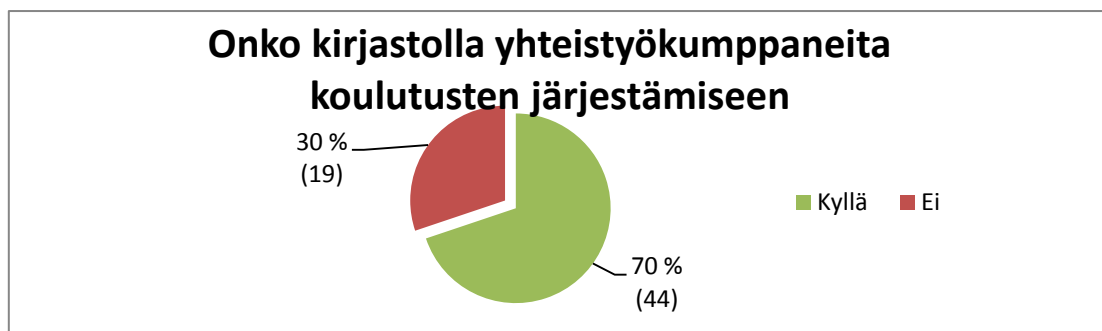
Ne kirjastot, jotka vastasivat, että koulutusten tilaaminen oli kirjastoilta mahdollista, saivat vastata vielä lisäkysymykseen siitä, ketkä koulutuksia tilaavat. Kaikki 28 vastaajaa, jotka kertoivat koulutusten tilaamisen olevan mahdollista kirjastossaan, vastasivat tähän jatkokysymykseen. Vastauksista nousi esiin useita erilaisia asiakasryhmiä (kuva 25). Vastauksista selvisi, että eniten tilasivat yhdistykset tai järjestöt sekä eläkeläiset. Kahdeksan vastaajaa ilmoitti yhdistysten ja järjestöjen tilaavan koulutuksia ja seitsemän vastaajaa ilmoitti eläkeläisten tilaavaan koulutuksia. Kolmanneksi eniten tilasivat koulutuksia yksittäiset asiakkaat ja neljänneksi eniten oppilaitokset. Muutamia mainintoja saivat opettajat, maahanmuuttokoordinaattorit, kaupungin toimijat, työttömät sekä sukututkijat. Muutama vastaaja myös mainitsi, että koulutuksia voisi kyllä tilata, mutta niitä ei ole tilattu. Toisaalta myös vastaajat totesivat, että tilausmahdollisuutta ei juuri markkinoida asiakkaille.



Kuva 25. Kirjastolta koulutuksia tilaavat asiakasryhmät.

6.3.4 Koulutusyhteistyö muiden toimijoiden kanssa

Kirjastoilta kysyttiin lisäksi koulutusyhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa. Kaikki 63 kirjasto vastasivat kysymykseen 17, jossa kysyttiin, onko kirjastolla yhteistyökumppaneita. Vastaajista 44 vastaajaa kertoi, että heidän kirjastollaan on yhteistyökumppaneita koulutusten järjestämiseen ja 19 vastaajaa kertoi, ettei heillä ole yhteistyökumppaneita (kuva 26).



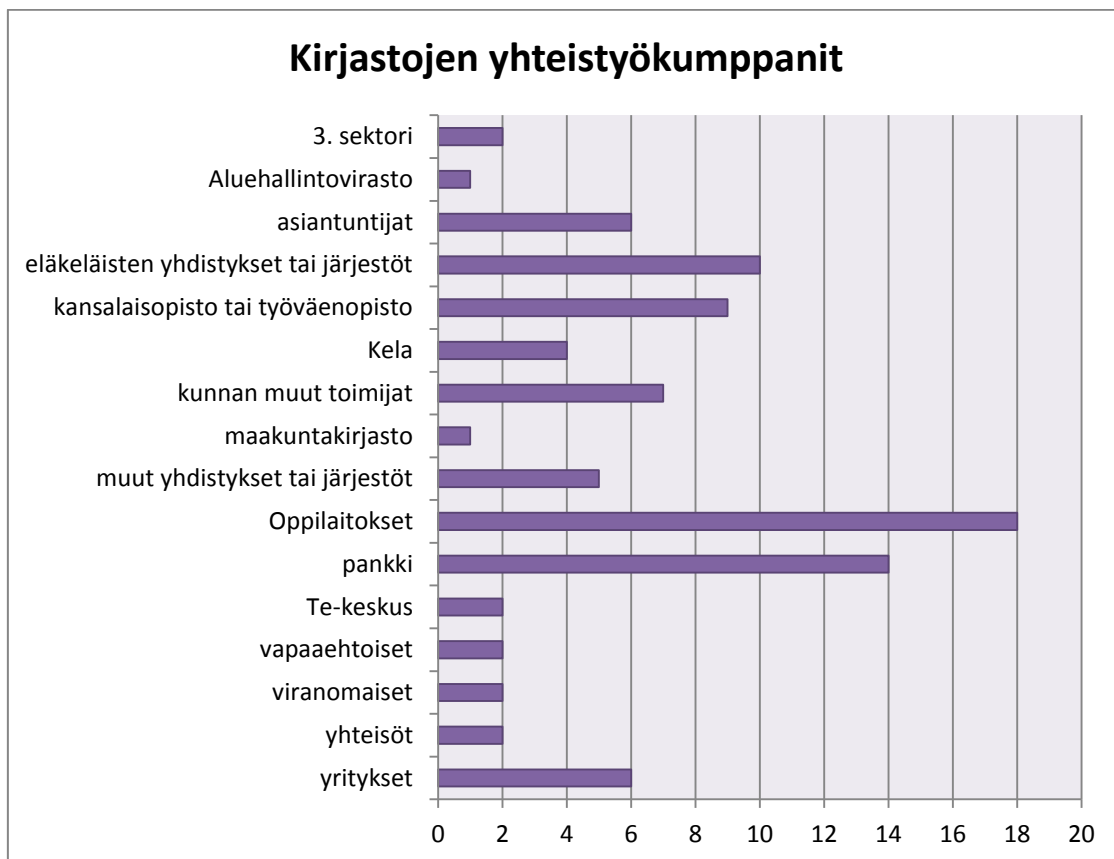
Kuva 26. Yhteistyökumppanit.

Kysymystä haluttiin lisäksi tarkastella kunnan asukasluvun kanssa, jotta nähtäisiin eroavatko erikokoiset kunnat toisistaan. Kuten kuvasta 27 näkyy, suurilla kunnilla näyttäisi olevan useammin yhteistyökumppaneita koulutusten järjestämiseen, kun taas pienillä kunnilla, niitä näyttäisi olevan harvemmin.



Kuva 27. Yhteistyökumppanit ja kirjastojen kunnan asukasluku

Jatkokysymyksenä kysyttiin niiltä 44 kirjastoilta, joilla yhteistyökumppaneita oli, mitä yhteistyökumppaneita heillä on. Kysymys oli avoin, joten vastaukset ryhmiteltiin sisälön perusteella. Kuten kuvassa 28 näkyy, eniten yhteistyökumppaneina kirjastoilla olivat oppilaitokset sekä pankit. Kolmanneksi eniten kerrottiin olevan yhteistyökumppaneina erilaisia eläkeläisjärjestöjä tai yhdistyksiä, lisäksi mainittiin muita kuin eläkeläisyhdistyksiä tai järjestöjä viidessä vastauksessa. Neljänneksi eniten yhteistyökumppaniksi mainittiin kansalaisopisto tai työväenopisto. Yli viisi mainintaa yhteistyökumppaneina saivat kunnan muut toimijat, yritykset sekä asiantuntijat. Muutamia mainintoja saivat kolmas sektori, aluehallintovirasto, Kela, maakuntakirjasto, Te-keskus, vapaaehtoiset, viranomaiset ja yhteisöt.



Kuva 28. Kirjastojen yhteistyökumppanit.

Taulukko 1. Kirjastojen kirjastokimppaan kuulumisen ja seutuyhteistyö mediakasvatuksessa.

Kysymys	kyllä	ei
4. Kuuluko kirjasto kirjastokimppaan? (suluissa kaikki kirjastot)	54 (78)	9 (13)
21. Onko seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseksi?	27	35

Kirjastoista koulutuksia aikuisväestölle järjestävät 54 kirjastoa kuuluivat kirjastokimppaan (taulukko 1). Kysymykseen 21 seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseksi kertoi tekevänsä 27 kirjastoa ja 35 kirjastoa vastasi, ettei seutuyhteistyötä ollut. Näitä kysymyksiä tarkasteltiin vielä yhdessä ristiintaulukoiden. Kirjastoista 22 vastasi, että he kuuluivat kirjastokimppaan ja heillä oli myös seutuyhteistyötä (kuva 29). Kirjastoista 31 vastasi, että he olivat kirjastokimpassa, mutta seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseen ei ole. Kirjastoista viisi kertoi, etteivät he kuulu kirjastokimppaan, mutta heillä on kuitenkin seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseksi. Neljällä kirjastolla ei ollut seutuyhteistyötä eivätkä he kuuluneet kirjastokimppaan. Nämä kirjastot siis järjestivät aikuisväestölle koulutuksia omin voimin. Yksi kirjasto oli jättänyt vastaamatta seutuyhteistyökohtaan, joten siksi luvut eivät täsmää kimppaan kuuluvien kirjastojen kanssa.



Kuva 29. Kirjastojen kirjastokimppaan kuuluminen ja seutuyhteistyö.

Kaikilta kirjastoilta, oli heillä yhteistyökumppaneita tai ei, kysyttiin lisäksi jatkokysymys 17b, jossa kysyttiin, millaisia yhteistyökumppaneita kirjastot toivoisivat. Tämäkin kysymys oli avoin, joten vastaukset ryhmiteltiin sisällön perusteella. Yleisin vastaus tähän kysymykseen oli, että yhteistyökumppaneiksi toivottiin ketä tahansa (Kuva 30). Toiseksi eniten yhteistyökumppaneiksi toivottiin erilaisia asiantuntijoita ja kolmanneksi eniten vertaisohjaajia sekä pankkeja. Yhteistyöhön toivottiin myös alan opiskelijoita, järjestöjä, yhteisöjä, harrastajaryhmiä, yrityksiä, kunnan muita toimijoita, oppilaitoksia, 3. sektorin toimijoita, Te-keskusta sekä vanhuspalveluiden toimijoita. Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa millaisia yhteistyökumppaneita haluttaisiin ja kaksi vastaajaa oli tyytyväinen nykyisten yhteistyökumppaneiden määrään.

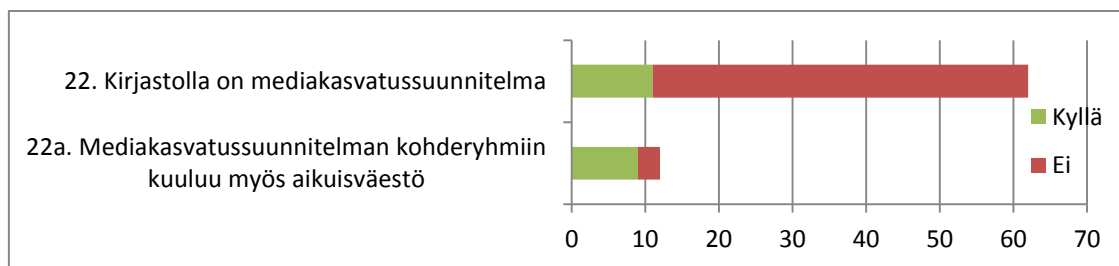


Kuva 30. Yhteistyökumppaneiksi kirjastot haluaisivat.

6.4 Mediakasvatuksen tulevaisuus kirjastossa

Kyselyn loppupuolen kysymyksien voidaan nähdä liittyvän kirjastojen tulevaisuuteen. Kirjastoilta kysyttiin mediakasvatussuunnitelmasta sekä siitä, mitä tarvittaisiin, jotta aikuisille voitaisiin järjestää mediakasvatusta ja, mitä aikuisten mediakasvatukseen pitäisi kuulua.

Kysymyksessä 22 kysyttiin, onko kirjasto tehnyt mediakasvatussuunnitelman. Kaikista 63 mediakasvatusta aikuisille järjestävästä kirjastosta 11 vastasi, että kirjasto on tehnyt mediakasvatussuunnitelman (kuva 31). Nämä saivat vielä vastata jatkokysymykseen; Kuuluuko mediakasvatussuunnitelmaan yhtenä kohderyhmänä myös aikuiset. Vastanneista kirjastoista yhdeksän ilmoitti, että myös aikuiset kuuluvat mediakasvatussuunnitelman kohderyhmiin. Tässä lisäkysymyksessä oli 12 vastaajaa. Yksi heistä oli jättänyt pääkysymyksen tyhjäksi ja vastannut, että aikuiset kuuluvat mediakasvatussuunnitelman kohderyhmiin. Tuloksista nähdään, että hyvin pienellä osalla kirjastoja on mediakasvatussuunnitelma, mutta jos sellainen on tehty siihen suurimmalla osalla kuuluvat kohderyhmänä myös aikuiset.

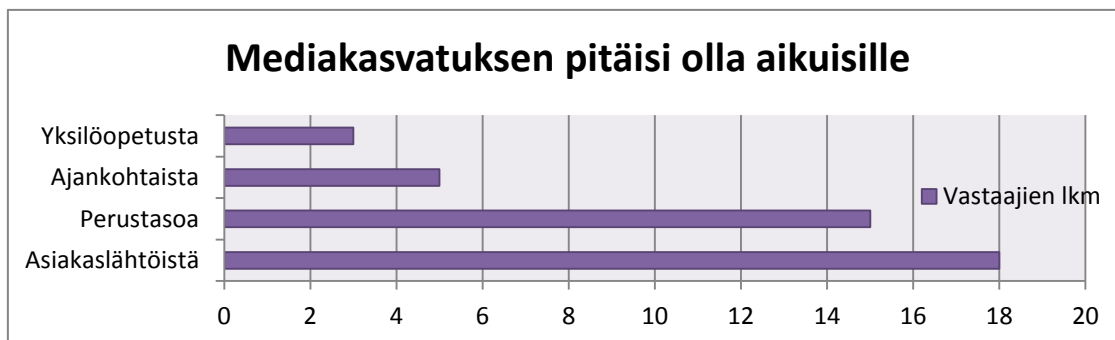


Kuva 31. Kysymysten 22 ja 22a kirjastojen mediakasvatussuunnitelmasta kooste.

Aivan lopuksi kyselyssä kysyttiin kaikilta kirjastoilta kolme avointa kysymystä. Kysymyksissä kysyttiin, mitä mediakasvatuksen tulisi olla aikuisille ja mitä vaadittaisiin, jotta aikuisille voitaisiin järjestää mediakasvatusta. Viimeisenä kyselyssä oli kohta, jossa oli mahdollista antaa avointa palautetta aiheesta tai kyselystä.

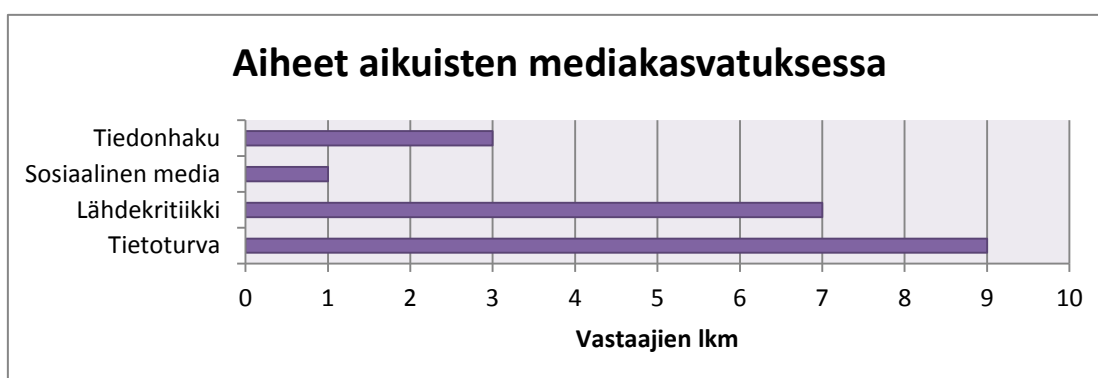
Kysymyksessä 23 vastaajat saivat kertoa avoimella vastauksella, millaista mediakasvatuksen pitäisi olla aikuisille. Tähän kysymykseen vastasi 71 kirjastoa. Kuvassa 32 on esitetty useimmin vastauksissa esille tulleita asioita. Eniten vastauksissa mainittiin, että koulutuksen tulisi olla asiakkaan taitotason huomioon ottavaa sekä asiakkaiden tarpeet huomioivaa. Asiakkaat huomioon ottavaa koulutusta koskivat myös maininnat yksilöllisistä koulutuksista. Usein mainittiin myös se, että aikuisille pitäisi olla perustason ope-

tusta, kuten laitteiden tai ohjelmien käyttöä. Lisäksi kahdeksan vastaajaa korosti, että koulutuksen tulee olla ajankohtaista. Muutamia mainintoja tuli myös siitä, että koulutuksen tulisi olla toiminnallista, toisin sanoen asiakkaat pääsisivät itse tekemään opeteltavia asioita. Osassa vastauksista tuli taas päinvastaisia huomioita siitä, että ihmisillä on vain rajallisesti aikaa ja koulutusten pitäisi olla lyhyitä ja tietoisuudella.



Kuva 32. aikuisten mediakasvatus

Lisäksi vastauksissa mainittiin useita tarkkoja aiheita, joista pitäisi pitää koulutuksia. Nämä yksittäiset aiheet näkyvät taulukossa (kuva 33). Tärkeimpänä aiheena nousi vastauksissa esiin tietoturva, joka mainittiin kymmenen kertaa. Lähdekritiikkiä pidettiin myös hyvin tärkeänä koulutusaiheena. Tiedonhaku, yksityisyydensuoja, sosiaalinen media, tekijänoikeudet sekä mediakritiikkikin nousivat vastauksissa esiin useammin kuin kerran. Kysymyksen 23 vastauksissa neljässä nousi selvästi esiin huoli siitä, kuinka nykyään arkipäivän asiointi siirtyy verkkoon ja tämä aiheuttaa vanhemman väestön asiointien vaikeutumisen.

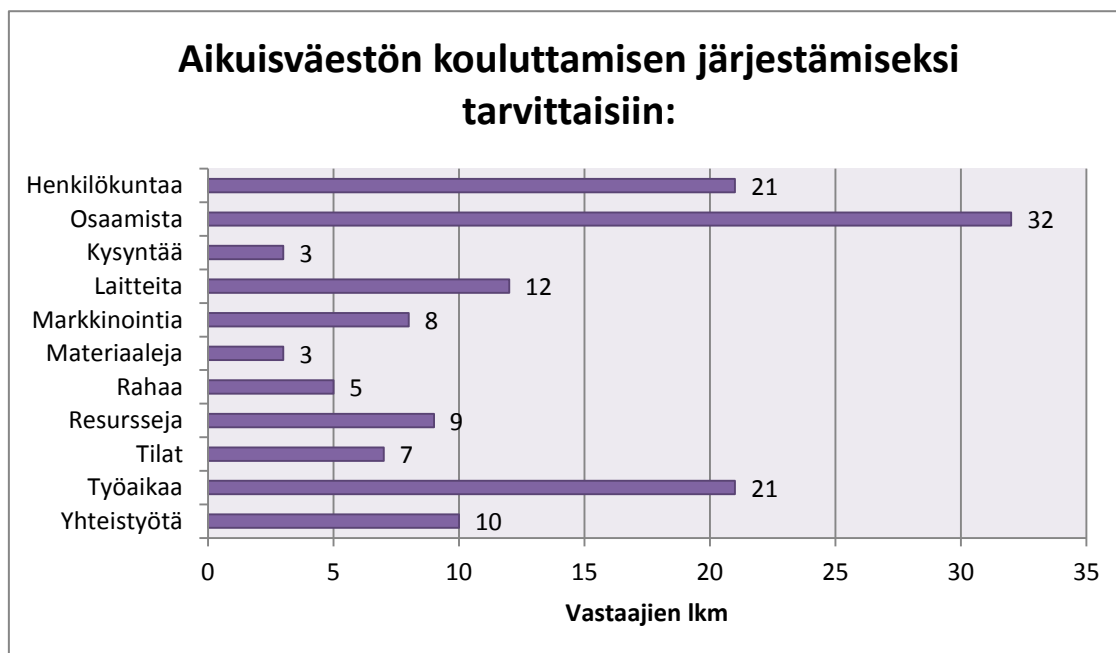


Kuva 33. Aikuisten mediakasvatuksen aiheet.

Kyselyn toiseksi viimeisessä kohdassa tiedusteltiin kirjastoilta, mitä vaadittaisiin aikuisten mediakasvatuksen järjestämiseksi. Tähän kysymykseen tuli 74 vastausta. Vastauksista nousi esiin useita asioita ja monet vastaajat mainitsivat samoja asioita tarvittavan mediakasvatuksen järjestämiseen. Kuten kuvasta 34 näkyy, kolme eniten mainittua asi-

aa mediakasvatuksen järjestämiseksi olivat: ammattitaito, työaika ja henkilökunta. Neljänneksi eniten mediakasvatuksen järjestämiseksi mainittiin laitteet ja viidenneksi yhteistyö. Muita kiinnostavia, useammin kuin kerran mainittuja, olivat markkinointi, joka mainittiin peräti 8 kertaa. Lisäksi kaksi kertaa mainittiin, että tarvittaisiin kysyntää, jotta järjestämisessä olisi jotain järkeä. On selvää, että kysyntä ja markkinointi liittyvät toisiinsa, joten ne olisi voitu yhdistää omaksi luokakseen. Toisaalta markkinoinnin puutteellisuus voidaan nähdä syynä ja kysynnän puuttuminen seurauksena, joten nähtiin paremmaksi kuitenkin luokitella nuo vastaukset erillisiksi luokiksi.

Seitsemässä vastauksista viitattiin vain yleisesti resursseihin eikä niissä erikseen ollut mainittu, millaisia noiden tarvittavien resurssien tulisi olla, jotta koulutuksia voitaisiin aikuisväestölle järjestää.



Kuva 34. Aikuisväestön koulutusten järjestämiseen tarvittaisiin

Seuraavassa joitakin vastauksia siihen, mitä tarvittaisiin, jotta aikuisväestölle voitaisiin järjestää kirjastossa koulutusta:

”--näkemystä opetettavista asioista: mikä on tärkeää, mikä ei jne. ”

”ei tarvitse olla täysin oppinut digi-guru että voisi toisia opastaa alkuun”

” yhden ihmisen aika riittää kaikkeen. Koululaisille haluan ehdottomasti järjestää kirjaston käytön ja tiedonhaun opastuksia. Ne menevät aikuisten koulutusten edelle. Valmiit, yhteiset verkkomateriaalit voisivat auttaa.”

”Sitä, että kirjastokimpassa olisi joku, joka niitä tekisi tai customoisi kirjaston tarpeisiin sopivaksi.”

”-- Kimpan yhteiset materiaalit olisivat kätevät.”

Lopuksi kyselyssä, kohdassa 25, oli mahdollista jättää avointa palautetta joko aiheesta tai itse kyselystä. Aihetta koskevissa kommenteissa nousivat selkeästi esiin kaksi teemaa: resurssit ja ammattitaito. Useat vastaajat harmittelivat kirjastojen koon vaikutusta siihen, millaista koulutusta voidaan kirjastossa järjestää tai voidaanko kirjastossa ylipääntään koulutuksia järjestää (seitsemän vastaajaa). Useat vastaajat toivat myös esiin sen tosiasian, että pienet ja suuret kirjastot ovat hyvin erilaisessa asemassa, mitä tulee koulutuksen järjestämiseen. Resursseihin viitattiin seitsemässä vastauksessa. Eräs vastaaja esimerkiksi kommentoi resursseja seuraavasti:

”-- isoilla kirjastoilla on enemmän työntekijöitä ja yksittäisillä työntekijöillä on mahdollisuus "erikoistua" tiettyyn toimintaan ja ikäryhmään ja heillä on myös enemmän aikaa keskittyä suunnitteluun. Pienessä kirjastossa yksi työntekijä hankkii ja poistaa aineistoa, hyllyttää, tarroittaa, tiliöi, tekee talousarviot ja tilastot jne. ja on suurimman osan päivästä (5–6 tuntia päivässä) kiinni asiakaspalvelussa, jolloin opetuksen suunnittelu on vaikeaa (jatkuvat keskeytykset). --”

Kolmessa vastauksessa tuli esiin huoli kirjastotyöntekijöiden ammattitaidosta, jonka nähtiin olevan puutteellinen aikuisväestön opettamiseen. Joko ei osata itsekään taitoja, joita aikuisille pitäisi opettaa, tai ei luoteta omiin taitoihin opettaa. Eräs vastaaja kertoi että: ”-- Ei ehkä ole riittävästi valmiuksia aikuisväestön kouluttamiseen. Pitää pyytää asiantuntija muualta.”

Eräs vastaaja selvensi, että oli ollut hankalaa vastata kyllä/ei -vaihtoehtoihin kysymyksiin, sillä heillä koulutus on vasta suunnitteluasteella. Muutamat vastaajat ilmaisivat olevansa tyytyväisiä kirjastonsa nykyisiin mahdollisuuksiin järjestää koulutuksia aikuisille esimerkiksi yhteistyökumppaneiden avustuksella.

Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksessa esiin tulleet haasteet ja rajoitteet sekä esitetään päätelmiä kyselystä saatujen tulosten pohjalta ja lisäksi ehdotetaan joitakin toimenpiteitä mediakasvatuksen järjestämiseksi.

6.5 Pohdinta

Rajoituksena tällä tutkimuksella oli niin ajankohta kuin aikakin. Alun perin kysely (liite 3) oli tarkoitus saada matkaan jo syyskuussa, mutta sen muotoiluun meni enemmän aikaa kuin oli oletettu. Kysely lähetettiin lopulta joulun alla kirjastojen kannalta hieman epäsopivana ajankohtana. Vastaajien määrä 91 eli noin kolmasosa niistä, joille linkki lähetettiin, on kuitenkin hyvä vastausmäärä. Määrä on myös hyvin tavallinen, sillä tutkimuksissa saadaan vastauksia usein kolmasosa siitä, millaiselle joukolle kysely on alkujaan lähetetty täytettäväksi. Kyselyn tulosten voidaan katsoa kuvaavan ainakin suuntaa-antavasti Suomen yleisten kirjastojen tilannetta aikuisväestön mediakasvatuksesta.

Rajoitteena oli myös kieli, sillä kyselylomake oli vain suomeksi, eivätkä kaikki halukkaat pystyneet vastaamaan kyselyyn. Mikäli olisi ollut vielä enemmän aikaa käytettäväksi kyselyn tekemiseen, niin sen olisi voinut kääntää myös ruotsinkielelle, jolloin ruotsinkielisten alueiden kirjastot, olisivat voineet kyselyyn vastata.

Aikaa olisi voinut käyttää vieläkin enemmän kyselyn sanavalintojen pohdintaan sekä kirjoitusvirheiden tarkistamiseen. Esimerkiksi kysymyksessä kolme, jossa tiedusteltiin sivutoimipisteiden määrää, olisi voinut ilmaista sanallisesti kysymyksen vaihtoehdot eikä käyttää erisuuruusmerkkejä. Tarkoituksena kysymyksellä olisi ollut tarkastella kirjastojen kokoa sivutoimipisteiden määrän avulla, sillä suurilla kirjastoilla sivutoimipisteitä on enemmän. Kysymyksen monitulkintaisuuden takia, vastauksia ei voitu käyttää, sillä kysymys ei mitannut sitä, mitä sillä oli tarkoitus mitata.

Kirjastojen kokoa olisi voinut tarkastella muullakin tavalla kuin kunnan asukasluvun kautta. Esimerkiksi kirjastojen työntekijämäärien avulla olisi kirjaston koosta saanut käsityksen. Tällöin olisi ollut kiinnostavaa tarkastella kirjastojen henkilöstömääriä ja vastauksia, joissa kerrottiin, että koulutusten järjestämiseen kirjastoissa vaadittaisiin lisää henkilökuntaa. Kiinnostavaa olisi myös ollut vertailla koulutuksia järjestävien ja ei-järjestävien henkilöstömääriä, ja selvittää, onko niissä eroja ja millaisilla henkilöstömäärillä koulutusta pystytään järjestämään.

Vielä yksi kyselyn muotoiluun liittyvä seikka, jota olisi ollut syytä pohtia tarkemmin, oli kysymyksen 15 vastausvaihtoehdot. Kysymyksessä oli annettu valmiit vaihtoehdot ja niissä oli hieman päällekkäisyyttä. Esimerkiksi vaihtoehdot: *käyttöjärjestelmäkoulutukset*, *tietokoneen käyttö* ja *osallistujan oman laitteen käyttö*, olivat käytännössä joko

täysin tai osittain päällekkäisiä keskenään. Yksi vaihtoehdoista oli *ohjelmisto* termi, joka oli hieman epämääräinen ja saattoi lisäselityksineen hämätä vastaajia. Toisena vaihtoehtona oli *internet*, joka oli ehkä hieman laaja, niin että se olisi voinut sisältää ohjelmistojakin. Parempi termi ohjelmiston tilalle olisi ollut esimerkiksi verkkopalvelut. Verkkopalvelut sisältäisivät paremmin esimerkiksi Kelan ja muiden viranomaisten sähköiseen asiointiin liittyviä arkipäivän palveluita. Myös termi nettiasiointi, joka nousi tilattavana koulutusaiheena esiin kysymyksessä 14b, olisi ollut erittäin varteenotettava vastausvaihtoehto tähän kysymykseen. Itsenäisinä vaihtoehtoina kysymyksessä, olisivat voineet olla myös sähköposti sekä sosiaalisen median palvelut.

Kyselyssä olisi lisäksi pitänyt ottaa huomioon sellainen mahdollisuus, että voi olla ole-massa jo nyt sellaisia kirjastoja, jotka eivät välttämättä itse järjestä koulutusta, vaan jo-kin muu ulkopuolinen taho järjestää koulutuksia aikuisille kirjastojen tiloissa. Kirjastot siis tarjoavat puitteet koulutuksille tiloineen ja laitteineen, mikä sekin on hyvä ratkaisu, kun henkilöstöä on vähän. Tämäkin edistää kansalaisten mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen. Nyt nämä kyselyyn vastaajat joutuivat valitsemaan vaihtoehdon, ettei kir-jasto järjestä koulutuksia ja saivat siksi lyhyemmän version kyselystä. He olisivat kui-tenkin voineet vastata ainakin osaan kyselyn koulutuksia koskevista kysymyksistä, eri-tyisesti juuri kirjaston yhteistyökumppaneita koskeviin kysymyksiin. Tällaisia kirjastoja oli vastaajissa kaikkiaan viisi. Nuo kirjastot olivat jo siis tukeutuneet koulutuksia järjes-tääkseen yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa, kuten Mustikkamäki (2014a, 17) ja Ketonenkin (2014) esittivät yhdeksi kirjastojen mahdollisuudeksi koulutusten järjestä-miseksi, voidaan toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa.

Koulutuksia ei-järjestävien kirjastojen ristiintaulukoinnista kävi ilmi, että eräs kirjasto olikin ratkaissut henkilöstön puutteesta johtuvan koulutusten järjestämättömyyden yh-teistyökumppaneiden avulla. Näissä kirjastossa käytännössä järjestettiin aikuisväestölle koulutuksia, vaikka kirjastolla ei ollut henkilökuntaa koulutusten järjestämiseen. Toinen kirjasto oli sekin ratkaissut yhteistyökumppanin avulla koulutusten järjestämisen. Ky-seisellä kirjastolla laitteiden puute oli koulutusten järjestämättömyyden syynä. Näyttäisi siltä, että laitteiden ja henkilöstön puute on siis mahdollista joissain tapauksissa ratkais-ta sopivien yhteistyökumppaneiden avulla.

Kyselytutkimuksen joistakin puutteista huolimatta voidaan tulosten perusteella todeta, että kyselyyn vastanneista kirjastosta kaksi kolmesta antaa aikuisille mediakasvatusta.

Ne kirjastot, jotka antoivat mediakasvatusta, olivat sekä pienistä että suurista kunnista, joten kirjaston koko ei näyttänyt olevan aina syy kykyyn tarjota aikuisille mediakasvatusta. Vastausten perusteella suurissa kunnissa oli huomattavasti vähemmän kirjastoja, jotka eivät antaneet koulutusta, joten kunnan koko voi kuitenkin parantaa mahdollisuuksia antaa kirjastoissa koulutusta aikuisille.

Kyselyyn vastanneista kirjastoista yksi kolmasosa ei järjestänyt koulutuksia ja suurimmaksi syyksi ilmoitettiin olevan henkilöstön puute. Vastauksia tarkasteltaessa selvisi, että seitsemällä kirjastolla tämä oli myös ainoa syy koulutusten järjestämättömyydelle. Yhteistyökumppanien hankinta voisi olla ratkaisu pelkästään henkilöstönpuutteen takia koulutusten järjestämisen jättäneille kirjastoille. Muilla kirjastoilla, jotka ilmoittivat henkilöstön puutteen olevan syynä, oli lisäksi muitakin syitä koulutusten järjestämättömyydelle. Viidellä vastanneella kirjastolla henkilöstön puutteen lisäksi puutetta oli sekä sopivista tiloista että laitteista. Yksikään kirjasto ei ilmoittanut laitteiden puutteen olevan pelkästään syynä koulutusten järjestämättömyyteen, vaan sen lisäksi oli aina myös muita syitä. Laitteiden puutteen olisikin voinut joissakin tapauksessa ratkaista esimerkiksi aluehallintovirastolta hankerahoitusta hakemalla tai järjestämällä sellaisia koulutuksia, joissa opastetaan asiakasta tämän oman laitteen käytössä. Tämän kysymyksen kohdalla voidaan myös pohtia sitä, ovatko kirjastot vastatessaan ajatelleet vain ja ainoastaan ryhmäkoulutusten järjestämistä. Useimmissa kirjastoissa on varmasti yksilöllisille tai pienryhmä ohjaustuokioille aivan riittävät tilat ja laitteet, mutta ohjaushenkilöstöä kirjastolta tai yhteistyökumppanin taholta se tällöinkin vaatisi.

Kyselyyn vastanneita oli yhteensä 91 kirjastoa. Niiden kokoa tarkasteltiin kunnan asukasluvun perusteella. Melko suuri osa vastanneista kirjastoista oli pienistä kunnista. Toisaalta se oli odotettavissakin, sillä Suomessa on erittäin paljon pieniä alle 10 000 asukkaan kuntia (ks. Kuva 5 luvussa 5.1) ja tällaisissakin kunnissa laki velvoittaa edelleen kirjastopalvelut järjestettäväksi. Kyselyyn vastanneista kirjastoista, yli puolet oli alle 10 000 asukkaan kunnasta ja alle puolet 10 001 asukkaan kunnista. Yli 50 000 asukkaan kuntia oli 16, joten edelleen on muistutettava siitä, että Helmet-alueen kirjastot pääkaupunkiseudulla saivat useampaan kirjastoon kyselylinkin, joten suurien kuntien kohdalla voi olla vinoumaa, mikäli useita vastauksia tuli tuolta pääkaupunkiseudulta samoista kunnista. Toisaalta Uudenmaan alueella kaupunkeja on yli kaksikymmentä, joten voi tietenkin olla, että vastaukset ovat tulleet eri kirjastoista. Lisäksi on tuotava esiin se, että kyselyyn vastaamista ei ollut rajoitettu, joten on aina mahdollista, että kun

muistutussähköposti kyselystä kirjastoille lähetettiin, niin samasta kirjastosta on voinut vastata toisenkin kerran. Kaikille kirjastoille yksilöllisen linkin tekeminen ja lähettäminen olisi ollut työlästä ja vienyt runsaasti aikaa, ja tällöin vastaaminen kyselyyn ei olisi ollut enää täysin anonyymiä.

Kiinnostavaa on, että, jotkin kirjastot antoivat ainoastaan yksilöllistä ohjausta. Tällaisia kirjastoja oli kuitenkin hyvin vähän. On todettu (esim. Mustikkamäki 2014b), että asiakkaiden tarpeet ovat erittäin moninaiset ja yksilöllisellä ohjauksella noihin tarpeisiin pystyisi vastaamaan. Ryhmäkoulutukset ovat kuitenkin kirjastojen resurssien kannalta tehokkaampia kouluttamisen muotoja. Tällöin panostetuilla resursseilla saadaan enemmän aikaan, kun koulutetaan suurempaa ryhmää kuin silloin, jos samoilla resursseilla koulutettaisiin vain muutamaa asiakasta.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että koulutuksia järjestetään yleensä vain pääkirjastossa. Poikkeuksena tähän ovat kuitenkin yli 50 000 asukkaan kunnat, joissa koulutuksia järjestetään lisäksi kahdessa tai kolmessa toimipisteessä pääkirjaston lisäksi.

Yhtenä koulutusmuotona olisi voinut ehkä lisätä verkkokoulutukset, sillä nykyään satuntajakin toteutetaan joissain kirjastoissa suoratoistona toiseen toimipisteeseen. Suoratoistoa hyväksikäyttäen jotkin kirjastot voisivat teknisesti toteuttaa koulutuksia verkkovälitteisesti useissakin toimipisteissä yhtä aikaa. Tällä tavalla ei tarvittaisi opettajan ja suunnittelijan roolissa niin monen henkilön työpanosta. Muu henkilöstö voisi keskittyä ohjaamiseen ja neuvontaan opetuksen aikana opetuslähetystä vastaanottavissa toimipisteissä. Olisihan tällaisia koulutuksia myös teknisesti mahdollista tallentaa, jolloin kirjaston asiakkaat voisivat hyödyntää niitä itsenäiseen opiskeluun parhaana katsomanaan ajankohtana.

Ennen kuin edetään kirjastojen järjestämien koulutusten sisältämiin aiheisiin, on huomautettava, että kirjastotyöntekijät ovat jo pitkään opettaneet informaatiolukutaitoa asiakkailleen (Esim. Haavisto 2007, 117), ja informaatiolukutaitoon kuuluu olennaisesti lähdekriittisyys. On siis kyettävä arvioimaan informaatiolähteitä kriittisesti ja valikoimaan laadultaan riittävä informaatio käyttötarkoitukseen nähden. (Esim. Asikainen & Hemming 2005, 60–61; Tuominen & Kotilainen 2012, 11–12). Koulutuksissa esiintyi kyllä tiedonhakua *aina* tai *satunnaisesti* kaikissa vastanneiden kirjastojen koulutuksissa ja tämä olikin odotettavissa oleva tulos. Tuloksissa kuitenkin yllättäen ilmeni, että lähdekriittisyyttä esiintyi koulutuksissa hieman yli puolet harvemmin kuin itse tiedonha-

kua, vaikka tiedonhaussa tulisi aina olla mukana saatujen hakutulosten kriittistä arviointia ja vertailua. Vastaajista jopa kahdeksan kirjastoa kertoi, että lähdekritiikki *ei koskaan* kuulu koulutuksiin, mikä on hyvin yllättävä ja huolestuttavakin tulos. Kuten on myös se, että kymmenen vastaajaa *ei osannut sanoa*, onko lähdekritiikki koulutuksissa yhtenä osa-alueena. Voitaneen kuitenkin pohtia, kuinka kysymys on ajateltu. Onko käsitetty esimerkiksi niin, että lähdekritiikki olisi täysin erillinen ja oma osa-alueensa koulutuksessa. Kirjastoissa on niin pitkään opetettu tiedonhakua, että jokaisen tulisi tietää, kuinka tärkeä osa tiedonhakua lähdekritiikki on. Toisaalta kyselyssä kävi myös ilmi se, että kun kysyttiin, mitä mediakasvatuksen tulisi aikuisille olla, nousi esiin juuri tuo osa-alue eli lähdekritiikki.

Sisällöistä nostetaan esiin vielä mediasisältöjen tuottaminen. Tämä osa-alue sisältyi noin puolella kirjastoista vain *satunnaisesti* koulutuksiin ja 21 vastaajaa oli varma, ettei sitä koulutuksiin sisälly koskaan. Vastaajista 18 oli epävarma sisältyikö sitä kirjastojen koulutuksiin. Mediasisältöjen tuottaminen on olennainen osa medialukutaidon kehittämistä (esimerkiksi Sallmén 2009, 9–10; Ofcom 2016; Kauppinen 2011). Mediasisältöjen tuottaminen on tietenkin paljon aikaa vievää, ja jotta kaikki osallistujat saisivat riittävästi opastusta, ryhmän pitäisi olla joko riittävän pieni tai suuressa ryhmässä pitäisi olla useampia ohjaajia. Kyselyssä tulikin ilmi, että asiat, joita kirjastot tarvitsisivat järjestääkseen aikuisille mediakasvatusta, ovat ammattitaidon lisäksi työaika ja henkilöstö.

Kyselyn tuloksena selvisi, että suurimmassa osassa kirjastoja oppimateriaalit koulutuksiin tehdään itse. Tämä ei ollut ollenkaan yllättävä tieto, sillä tunnetusti pienillä määrärahoilla ei materiaaleja hankita kirjastojen ulkopuolelta. Kolmasosa kirjastoista kertoi, että kirjastokimppa tuottaa yhteiskäyttöön koulutusmateriaaleja. Kirjastokimppaa hyödynnettiin vain yhdessä kolmesta kirjastosta ja loput tuottivat oppimateriaalit koulutuksiin itse. Tämä vie kirjastoilta niin työaika kuin henkilöstöresurssejakin. Kyselyssä tiedusteltiin myös voivatko asiakkaat hyödyntää noita tuotettuja materiaaleja koulutusten ulkopuolella. Noin puolet kirjastoista kertoi, että materiaaleja pystyy myös hyödyntämään koulutusten jälkeen. Oppimateriaalien saatavuus tukee aikuisväestön elinikäistä oppimista ja kannustanee myös opiskelemaan itsenäisesti tai läheisten kanssa oppijalle sopivana ajankohtana (esim. Pääjärvi & Palsa 2015).

Vaikka suurin osa vastanneista kirjastoista kuuluu johonkin kirjastokimppaan, niin näyttäisi siltä, ettei kaikissa kirjastokimpoissa hyödynnetä yhteistyömahdollisuutta ainakaan

materiaalien yhteistuotantoon, vaikka tällainen yhteistyö saattaisi säästää kirjastojen resursseja johonkin muuhun. Kirjastokimppaan kuulumisen ei näyttäisi myöskään olevan tulosten perusteella yhteydessä siihen antaako kirjasto ylipäänsä koulutusta aikuisille, sillä oli sellaisia kirjastoja, joissa koulutuksia järjestettiin, vaikka nuo kirjastot eivät kuuluneet kimppaan.

Kirjastoilta tiedusteltiin lisäksi seutuyhteistyöstä, sillä arveltiin, että seutuyhteistyötä voi olla muutenkin kuin kirjastokimppan kirjastoilla. Kirjastoista 27 teki seutuyhteistyötä mediakasvatuksessa. Kysymys seutuyhteistyöstä ja kirjastokimpasta myös ristiintaulukoitiin ja huomattiin, että 22 kirjastoa kuului kirjastokimppaan ja teki myös seutuyhteistyötä. Viisi kirjastoa ei kuulunut kirjastokimppaan, mutta heillä oli seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseksi. Neljä kirjastoa vastasi, etteivät he kuuluneet kimppaan eivätkä tehneet myöskään seutuyhteistyötä. Suurin osa 31 kirjastoa vastasi, että kuuluvat kirjastokimppaan, mutta eivät tee seutuyhteistyötä.

Kirjastokimppaa tai seutuyhteistyötä voitaisiin tehdä nykyistä enemmän ja maksimoida ne pienet resurssit, joita kirjastoilla nykyään on. Kirjastot.fi on tehnyt hyvää työtä julkaistessaan joitakin vuosia sitten Tapahtumapankin (17.2.2018) tukeakseen ja helpottaakseen kirjastojen tapahtumien järjestämistä. Tarkoituksena on, ettei kaikkea tarvitsisi ideoida alusta asti uudestaan, jos joku kirjasto on jo hyvän tapahtuman keksinyt. Yhteistyötä kirjastojen ja miksei muidenkin toimijoiden kanssa voitaisiin maksimoida kirjastojen resurssien käyttöä.

Kirjastoilta kysyttiin myös sitä, ketä he toivoisivat yhteistyökumppaneiksi. Yleisin vastaus oli hieman ehkä epätoivosenkin kuuloinen, *ketä tahansa*. Toiseksi eniten toivottiin asiantuntijoita ja kolmanneksi eniten pankkeja ja vertaisohjaajia. Näyttäisi tuon *ketä tahansa* -vastauksen perusteella siltä, että kirjastoilla ei ole resursseja edes rekrytoida uusia yhteistyökumppaneita, vaikka niitä tarvittaisiin. Kirjastoissa vain toivotaan ja odotetaan, että sopivat yhteistyökumppanit keksisivät itse ottaa yhteyttä kirjastoon ja ilmaisivat yhteistyöhalukkuudestaan. Olisikin kiinnostavaa selvittää, ovatko ne kirjastot, joilla yhteistyökumppaneita jo on, väränneet niitä itse aktiivisesti vai ovatko yhteistyökumppanit itse sattuneet ehdottamaan kirjastolle yhteistyötä. Joka tapauksessa näyttäisi siltä, että tällaiseen isompaan hankkeeseen markkinoida kirjastoa yhteistyökumppaniksi eri toimijoille olisi tarvetta, sillä kirjastoilla itsellään ei näyttäisi olevan resursseja siihenkään.

Eniten apua yhteistyökumppaneilta koulutusten järjestämiseen tarvitsisivat pienet kunnat omien rajallisten resurssiensa, henkilöstön, tilojen tai laitteiden puutteen, vuoksi. Pienien kuntien kirjastoilla näytti olevan selvästi vähiten yhteistyökumppaneita. Suurten kuntien kirjastojen yhteistyökumppanuussuhteiden määrää voi selittää se, että suurilla kirjastoilla on varmasti myös mahdollista käyttää kirjaston resursseja aktiiviseen yhteistyökumppaneiden hankintaan, kun taas pienillä kirjastoilla kaikki mahdolliset resurssit menevät kirjaston päivittäisten toimintojen ylläpitämiseen. Lisäksi on huomioitava tietenkin sekin, että suurissa kunnissa on varmasti enemmän myös potentiaalisia yhteistyökumppaniehdokkaita kuin pienissä kunnissa. Tietenkin voidaan myös kysyä sitäkin, tarvitseeko yhteistyökumppanin välttämättä löytyä oman kunnan sisältä. Toiseksi eniten kirjastot toivoivat yhteistyökumppaneiksi pankkeja sekä vertaisohjaajia.

Niillä kirjastoilla, joilla yhteistyökumppaneita oli, kertoivat niiden useimmiten olevan oppilaitoksia ja pankkeja. Kolmanneksi eniten yhteistyökumppanina kirjastoilla näyttivät olevan erilaiset eläkeläisjärjestöt tai muut yhdistykset.

Vastauksista ilmeni, että aikuisväestöstä koulutuksissa käyvät eniten eläkeläiset (lähes kaikki vastaajat) ja toiseksi eniten työttömät (kolmasosa vastaajista). Näillä ryhmillä lienee eniten aikaa käydä kirjaston järjestämissä koulutuksissa. Haluttiin lisäksi kuitenkin selvittää, vaikuttaako koulutusten ajankohta koulutuksissa käyviin eli sulkeeko ajankohta joiltakin aikuisryhmiltä mahdollisuuden päästä koulutukseen. Tätä varten kyselyssä kysyttiin, mihin aikaan koulutuksia kirjastoissa järjestetään. Koska on selvää, että arkisin päivällä järjestettyihin koulutuksiin pääsevät todennäköisimmin juuri eläkeläiset ja työttömät, koulutusten ajankohta oli tärkeä selvittää. Lisäksi haluttiin selvittää myös se ovatko kaikki kirjastojen järjestämät koulutukset kohdennettuja tietyille ryhmille vai onko niihin aina vapaa pääsy periaatteessa kenellä tahansa. Tätäkin kyselyssä tiedusteltiin vastaajilta.

Tuloksista selvisi, että kirjastot järjestivät koulutuksia lähes kaikki ennen kello 16 arkisin. Tämä oli hyvin odotettavissa oleva tulos, sillä kustannuksiltaan koulutusta on tietenkin edullisempaa järjestää arkena päiväsaikaan kuin iltaisin. Osittain, kuten Rasi (2014) totesi haastattelussa, ovat rajoitteena resurssit. Henkilökuntaa on kirjastossa paikalla aamupäivisin ja päivisin enemmän kuin ilta-aikoina, joten silloin on mahdollista järjestää koulutuksia asiakkaille. Noin puolet kirjastoista ilmoitti kuitenkin myös järjestävänsä koulutuksia kello 16 jälkeen. Tämä mahdollistaisi myös muiden kuin työttömi-

en ja eläkeläisten osallistumisen koulutuksiin. Yllättävää oli, että vastaajista löytyi jopa kaksi kirjastoa, jotka järjestivät koulutuksia ennen kello 16:ta myös viikonloppuisin.

Pelkästään kohdennettuja koulutuksia järjesti vain pieni osa kirjastoista. Kirjastoista 28 järjesti vain sellaisia koulutuksia, joihin saattoi kuka vain ilmoittautua ja 24 kirjastoa järjesti sekä kohdennettuja koulutuksia, että koulutuksia, johon kuka tahansa voi ilmoittautua. Näyttäisi siis siltä, että suurin osa kirjastoista järjestää koulutuksia, joihin käytännössä olisi mahdollista osallistua myös työssäkäyvien aikuistenkin, silti koulutuksissa käyvistä suurin osa on eläkeläisiä. Kuten Kangas (2014) haastattelussaan kertoi, kohdennettuja koulutuksia on heidän kirjastoissaan kokeiltu, mutta toistaiseksi eläkeläiset ovat silloinkin tulleet koulutuksiin, vaikka kohderyhmänä on tavoiteltu muita asiakkaita. Eläkeläisillä näyttäisi siis olevan suurin tarve kehittää taitojaan.

Koulutuksia oli myös mahdollista tilata noin kolmasosassa kirjastoja. Toisaalta muutama kirjastoista vastasi, että koulutuksia voisi kyllä tilata, muttei ole tilattu eikä tätä mahdollisuutta asiakkaille aktiivisesti markkinoida. Ahkerimpia koulutusten tilaajia olivat yhdistykset tai järjestöt sekä tietenkin eläkeläiset. Voidaan pohtia, vastaako nykyinen koulutustarjonta tällä hetkellä aikuisväestöstä vain senioreiden ja työttömien tarpeisiin ja siksi niissä käyvät kyseiset ryhmät. Toisaalta eläkeläiset ovat myös innokkaita tilaamaan koulutuksia, joten heillä lienee suurin tarve lähes kaikelle mahdolliselle teknologiaan liittyvälle koulutukselle. Mahtaisiko muu aikuisväestö kuitenkin tilata koulutuksia kirjastoilta enemmän, jos kirjastot markkinoisivat enemmän koulutusten tilaamismahdollisuutta? Todennäköisesti osa aikuisväestöstä saa koulutusta työpaikallaan työnantajan toimesta. Voi myös olla, että tarpeet ovat niin akuutteja ja yksilöllisiä, että ohjausta vaaditaan sieltä, mistä sen nopeimmin saa.

Kirjastoille on annettu suositus mediakasvatussuunnitelman laatimisesta. Tällä olisi mahdollista vakiinnuttaa mediakasvatus paremmin osaksi kirjastotyötä. (Ks. Mustikkamäki 2014a). Tuloksista selvisi, että vain 11 kirjastoa oli laatinut mediakasvatussuunnitelman. Tämä on harmittavan vähän. Kuitenkin positiivista oli, että lähes kaikki, jotka olivat kirjastolleen tuon suunnitelman laatineet, olivat sisällyttäneet siihen myös aikuiset mediakasvatettavaksi ryhmäksi.

Kirjastoissa järjestettävien koulutusten aiheet näyttivät tulosten perusteella olevan melko teknologiapainotteisia. Oman laitteen käyttökoulutusta ja tietokoneen käyttökoulutusta järjestettiin useissa kirjastoissa. Eniten kuitenkin järjestettiin internetin käyttökou-

lutuksia. Kirjastoista tilattiin paljon laitteiden opastuksia, niissä kirjastoissa, joissa koulutusten tilaaminen oli mahdollista. Teknologiapainotteisuus on sikäli ymmärrettävää, että teknologia kehittyy nopeasti ja laitteita tulee koko ajan lisää, jolloin ikääntyneemmän väestön voi olla hankalaa pysyä kehityksen perässä. Teknologian kehitys on päättymätön, joten opetusta tarvitaan jatkuvasti.

Useista kirjastoista vastattiin, että heidän kokemuksensa mukaan aikuisväestön mediakasvatuksen pitäisi olla yksilöllistä ja asiakaslähtöistä. Olisi otettava huomioon asiakkaan lähtötason taidot ja oppijan tarpeet. Mediakasvatuksen tulisi aikuisille olla myös perusteisiin keskittyvää, ja konkreettisesti erilaisten laitteiden opiskelemista. Yksittäisiä vastauksissa esille tulleita aiheita, olivat tietoturva ja lähdekritiikki, joiden nähtiin olevan tärkeitä aikuisväestön mediakasvatuksessa. Tietoturva-asiat olivatkin *aina* mukana puolella vastanneista kirjastoista koulutuksiin sisältyvänä aiheena ja *satunnaisesti*kin hieman alle puolella.

Yksilöllinen ja tarpeet huomioiva mediakasvatus on oppijalle paljon motivoivampaa ja opit jäävät varmasti myös paremmin mieleen, kun ne vastaavat oppijan omiin tarpeisiin (esim. Rasi ym. 2016, 211). Toki kirjastojen resurssit, erityisesti henkilöstöresurssit tulevat yksilöllisessä ohjauksessa usein vastaan eikä kaikille pystytäkään antamaan heille räätälöityä ohjausta, vaikka haluttaisiinkin.

Voidaan nähdä, että vastausten perusteella kirjastot ovat hyvin tietoisia siitä, millainen tarve osalla aikuisväestöstä on, ja he pyrkivät resurssiensa mukaan vastaamaan siihen järjestämällä juuri näitä tietokoneen käyttökoulutuksia, internetin käyttökoulutuksia ja oman laitteen käyttökoulutuksia.

Yllättävää oli, että useammassa eri kyselyn kohdassa, nousi esiin, että ammattitaitoa tarvittaisiin lisää, jotta koulutuksia voitaisiin kirjastoissa järjestää. Esimerkiksi kyselyn viimeisimpiä kysymyksiä oli, mitä tarvittaisiin mediakasvatuksen järjestämiseksi kirjastolta. Suurimmat tarpeet olivat ammattitaito ja resurssit (työajan sekä henkilökunnan). Lisäksi muutamat vastaajat jättivät avoimessa palautteessa kommentteja, joista oli nähtävissä huoli kirjastotyöntekijöiden puutteellisista taidoista kouluttaa aikuisia.

Tulosten mukaan siis mediakasvatuksen järjestämiseen aikuisille kirjastot näyttivät tarvitsevan hieman yllättäen eniten ammattitaitoa, vaikka Lahtisen (2014) tutkimuksen mukaan kirjastojen työntekijöillä on riittävästi mediataitoja asiakkaiden kouluttamiseksi.

si. Kirjastoissa ei siis joko osata itsekään taitoja, joita aikuisille pitäisi opettaa, tai ei luoteta omiin taitoihin opettaa, ollaan liian kriittisiä omia taitoja kohtaan. Esimerkiksi eräs vastaaja kertoi että: ”-- Ei ehkä ole riittävästi valmiuksia aikuisväestön kouluttamiseen. Pitää pyytää asiantuntija muualta.”

Jos siis palataan muutama kappale taaksepäin ja tarkastellaan vielä sitä, millaista aikuisten mediakasvatuksen tulisi olla. Kirjastojen vastausten mukaan mediakasvatuksen tulisi olla laitteisiin ja perusteisiin keskittyvää. Sellaistakin sen tulee toki olla, mutta tietylle kohderyhmälle eli ilmeisesti juuri niille, jotka jo nyt käyttävät kirjaston tarjoamia koulutuksia hyödykseen tietokoneen ynnä muiden perusteista. Ehkä ammattitaitoa tarvitaan juuri siihen, että kyettäisiin järjestämään niille, jo pidemmälle ehtineille aikuisryhmille mediakasvatusta kirjastoissa. Aikuisten mediakasvatuksen tulisi sisältää myös medioiden omistussuhteiden tiedostamista ja ymmärrystä siitä, kuinka ne muokkaavat ihmisten toimintaa. Lisäksi mediakasvatuksessa aikuisilla on tärkeää, että toimitaan yhdessä, kokeillaan ja luodaan uutta (ks. esim. Suoranta 2006).

Resurssien tarve koulutusten järjestämiseen oli taas melko odotettavissa oleva tulos, sillä esimerkiksi Ketonen (2014) totesi, että henkilökuntaa on pienissä kirjastoissa todella vähän, ja tämä vaikuttaa siihen, mitä palveluita kirjasto kykenee järjestämään. Resursseja koskien annettiin myös avointa palautetta, joissa mainittiin, että pienet ja suuret kirjastot ovat hyvin eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden.

7 YHTEENVETO

Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää, annetaanko Suomen yleisissä kirjastoissa aikuisväestölle mediakasvatusta. Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka lähetettiin 311 kirjastoon. Vastauksia kyselyyn saatiin 91 kappaletta. Kyselyaineiston tulosten perusteella voidaan päätellä, että kirjastoissa annetaan mediakasvatusta osalle aikuisista. Kirjastot järjestävät koulutuksia yleensä vain pääkirjastoilla ja useimmissa kirjastoissa koulutuksia järjestettiin sekä yksilö- että ryhmäkoulutuksina. Pääosin kirjastojen koulutuksissa aikuisista kävivät eläkeläiset ja työttömät. Eläkeläiset kuuluivat myös yhdistysten ja järjestöjen ohella kirjastojen aktiivisimpiin koulutusten tilaajiin.

Kirjastot, jotka eivät järjestäneet koulutuksia, kertoivat suurimmaksi syyksi henkilöstön puutteen. Mediakasvatuksen järjestämiseksi kirjastoissa mainittiin yllättäen tarvittavan ammattitaitoa vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa oli ammattitaitoa todettu olevan riittävästi. Sen lisäksi myös työaika ja henkilökuntaa on liian vähän mediakasvatuksen järjestämiseksi.

Kysyntää koulutuksista on eniten laitteiden opastuksista, kirjaston omien palveluiden opastuksista sekä tietokoneen perusteiden että nettiasioinnin koulutuksista. Vastausten perusteella näyttää siltä, kirjastot ovat hyvin tietoisia siitä, millainen on tällä hetkellä koulutuksissa käyvien aikuisryhmien, eläkeläisten ja työttömien, koulutustarve. Kirjastoissa järjestetään eniten koulutuksia juuri internetin, tietokoneen sekä erilaisten ohjelmistojen käytöstä. Lisäksi asiakkaiden omien laitteiden käyttökoulutuksia sekä tietokoneen käyttökoulutuksia kirjastoissa järjestettiin paljon.

Mediakasvatus ja medialukutaito alkavat tietokoneen perusteista ja laitteiden käytön opettelusta, mutta niiden rinnalla tulisi aina muun muassa muistuttaa ja kannustaa lähdekritiikkiin sekä omasta tietoturvasta huolehtimiseen. Koulutusten sisällöt näyttäisivätkin olevan yksi tärkeä panostamisen alue, jotta voidaan puhua mediakasvatuksesta sen kaikkine puolineen.

Tutkimuksen perusteella kirjastojen yhteistyökumppaneina ovat useimmiten oppilaitokset ja pankit sekä erilaiset eläkeläisten järjestöt. Yhteistyökumppaneiksi kirjastot ovat valmiita ottamaan kenet tahansa. Tulevaisuudessa tulisikin panostaa yhteistyökumppaneiden hankintaan kirjastoille sekä siihen, että kirjastot tekisivät entistä tiiviimpää yh-

teistyötä toistensa kanssa, jotta vähät resurssit saataisiin riittämään. Lisäksi kirjastojen tulisi mediakasvatuksen vakiinnuttamiseksi tehdä mediakasvatus suunnitelma, sillä sitä ei monillakaan vastanneista kirjastoista vielä ollut, vaikka suositus sen laatimiseksi annettiin jo nelisen vuotta sitten. Mediakasvatussuunnitelmassa tulisi huomioida myös muut aikuisryhmät kuin eläkeläiset ja työttömät.

LÄHTEET

Aaltonen, L. 2014. Mediakasvatus on joukkuelaji. Teoksessa: Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suuntaviivoja. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Suomen kirjasto-seura. [Viitattu: 9.5.2016]. Saatavana: http://suomenkirjastoseura.fi/files/Mediakasvatus/mediakasvatus_koko%20julkaisu%20netiss%2024%202%202014.pdf.

About media literacy. 2016. [Verkkosivut]. [Viitattu: 3.10.2016]. Saatavana: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy>.

Adults' media literacy. 2016. [Viitattu: 3.10.2016]. [Verkkosivut]. UK: Ofcom. Saatavana: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/adults/>.

Aro, M. & Olkinuora, E. 2006. Tiedon valtatietä kohti uudenlaista oppimista. Teoksessa: Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne ja Asko Suikkanen (toim.) Jyväskylän: PS-kustannus. 83–99.

Asikainen, I. 2009. Informaatiolukutaitoa kirjastosta. Teoksessa: Seppo Verho (toim.) Mediakasvatus kirjastossa. Helsinki: BTJ. 27–44.

Asikainen, I. & Hemming, M. 2005. Internet ja Informaatiolukutaito: Vantaan kirjastot ja koulut asiantuntijuutta jakamassa. [Verkkojulkaisu]. Teoksessa: (toim.) Sirkku Kotilainen ja Sara Sintonen. Mediakasvatus 2005: kansalliset kehittämistarpeet. 58–61. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö. [Viitattu: 11.9.2017] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-466-291-4>.

Buckingham, D. 2003. Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity.

Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja –osaamisen kehittämiseksi osana kansallais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. 2007. [Verkkojulkaisu.] Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. [Viitattu: 29.11.2016.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-367-5>.

Direktiivi 2007/65/EY. Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi televisiotoimintaa koskevien jäsenvaltioiden lakien, asetusten ja hallinnollisten määräysten yhteensovittamisesta annetun neuvoston direktiivin 89/552/ETY muuttamisesta. 11.12.2007. [Verkkosivu]. Eurooppa: Euroopan unioni. [Viitattu: 13.11.2016]. Saatavana: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2007.332.01.0027.01.FIN.

Suositus 2009/625/EY. Euroopan yhteisöjen komission suositus medialukutaidosta digitaalisessa ympäristössä: kohti kilpailukykyisempää audiovisuaali- ja sisältöteollisuutta ja osallistavampaa osaamisyhteiskuntaa. 20.8.2009. [Verkkosivu]. Eurooppa: Euroopan unioni. [Viitattu: 13.11.2016]. Saatavana: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32009H0625#ntr2-L_2009227FI.01000901-E0002.

Frau-Meigs, D. 2013. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-presence. [Verkkojulkaisu]. Teoksessa: U. Carlsson & S. H. Culver 2013. Media and information literacy and intercultural dialogue. MILID Yearbook 2013. Göteborg: Nor-

dicom, 175–189. [Viitattu: 27.5.2017]. Saatavana:
http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/media_and_information_literacy_and_intercultural_dialogue.pdf.

Frau-Meigs, D. 2012. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. [Verkkajulkaisu]. Croatia: University of Zagreb, Faculty of Political Science and Croatian Communication Association. Media studies 2012. 3. (6). 14–27. [Viitattu: 27.5.2017]. Saatavana:
http://www.mediastudies.fpzg.hr/download/repository/ms_vol3_br6.pdf.

Haavisto, T. 2007. Mediakasvatus ja kirjastot. [Verkkajulkaisu]. Teoksessa: Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 117–121. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. [Viitattu: 24.4.2017]. Saatavana: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.

Hakkarainen, P., Hyvönen, P., Luksua, T. & Leinonen, O. 2009. Ikääntyneet mukaan mediakasvatukseen. Aikuiskasvatus 29 (1): 44–51.

Hankerekisterin visualisointi. 2017a. Mediakasvatushankkeiden lukumäärä ja rahoitus vuosittain. [Verkkosivu]. Helsinki: Kirjastot.fi. [Viitattu: 7.12.2017]. Saatavana: <https://goo.gl/BT9mTD>.

Hankerekisterin visualisointi. 2017b. Mediakasvatukseen myönnetty rahoitus 2010–2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Kirjastot.fi. [Viitattu: 7.12.2017]. Saatavana: <https://goo.gl/SPwaqm>.

Hankerekisterin visualisointi. 2017c. Mediakasvatushankkeiden määrä maakunnittain 2010–2017. [Verkkosivu]. Helsinki: Kirjastot.fi. [Viitattu: 7.12.2017]. Saatavana: <https://goo.gl/poGgr7>.

Herkman, J. 2010. Median markkinoituminen, milleniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa: Marjo Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. 63–85.

Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. 2002. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hyvä medialukutaito: Suuntaviivat 2013–2016. 2013. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. [Viitattu: 9.5.2016]. Saatavana: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75278>.

Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetus äidin kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. [Verkkajulkaisu]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu: 8.12.2016]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>.

Kekki, K. 2013. Menestystarina nimeltä kirjasto: näin sen koin. Avain:Helsinki.

Kellner, D. & Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Teoksessa: Donaldo Macedo & Shirley Steinberg (toim.) Media literacy: A reader. 3–23. New York: Peter Lang Publishing.

Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Kirjastot ja media 2012: Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. 2012. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. [Viitattu: 9.5.2016]. Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-148-0>.

Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa: (toim.) Sirkku Kotilainen, Mari Hankala ja Ullamaija Kivikuru, Mediakasvatus. Helsinki: Edita. 13–30.

Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa: (toim.) Sirkku Kotilainen, Mari Hankala ja Ullamaija Kivikuru, Mediakasvatus. Helsinki: Edita. 31–42.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? [Verkkojulkaisu]. Teoksessa: Monilukutaito kaikki kaikessa. (toim.) Tapani Kaartinen. Tampere: Tampereen Normaalikoulu. 13–24. [Viitattu: 10.5.2016.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9909-8>.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot osallisuus mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. [Verkkojulkaisu]. Teoksessa: Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 3–26. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. [Viitattu: 23.11.2016]. Saatavana: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.

Kuutti, H. 2012. Mediasanasto. Jyväskylä: MediaDoc.

L 4.12.1998/904. Kirjastolaki. Saatavana: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980904>.

L 29.12.2016/1492. Laki yleisistä kirjastoista. Saatavana: <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161492>.

Lahtinen, S. 2014. Kirjastotyöntekijöiden mediataidot yleisissä kirjastoissa. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014120418451>.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2007. Chapter 1: Sampling "the New" in New Literacies. Teoksessa: (toim.) Michele Knobel ja Colin Lankshear A New Literacies Sampler. 1–24. New York: Peter Lang publishing. New literacies and digital epistemologies vol. 29.

Leistyna, P. & Alper, L. 2007. Critical Medialiteracy for the Twenty-First Century: Taking Our Entertainment Seriously. Teoksessa: Donald Macedo & Shirley Steinberg (toim.) Media literacy: A reader. 54–78. New York: Peter Lang Publishing.

Livingstone, S. 2004. Media literacy and the challenges of new information and communication technologies. [Verkkojulkaisu]. Lontoo: LSE Research Online. Saatavana: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>.

Lönnqvist, I. & Moilanen, P. 2017. Kyberin taskutieto. Keskeisin kybermaailmasta jokaiselle. [Verkkojulkaisu]. Jyväskylän yliopisto & Maanpuolustuskoulutus yhdistys. [Viitattu: 10.5.2017.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7009-3>.

Malin, A. Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. PIAAC 2012: Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. [Verkkojulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu: 10.5.2016.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-237-1>.

Masterman, L. 1991. Medioita oppimassa: mediakasvatuksen perusteet. Suomentaja Tuomas Nevanlinna. 2. uusittu painos. Helsinki: Kansan sivistystyön seura KSL ry.

Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suuntaviivoja. 2014. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Suomen kirjastoseura. [Viitattu: 9.5.2016]. Saatavana: http://suomenkirjastoseura.fi/files/Mediakasvatus/mediakasvatus_koko%20julkaisu%20netiss%2024%202%202014.pdf.

Mediataitojen oppimispolku. 2011. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu: 10.5.2017]. Saatavana: http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/mediakasvatus/mediataitojen_oppimispolku_net.pdf.

Merilampi, R-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Avain.

Merilampi, R-S. 2015. Mediat ja sivistys mediakasvatuksen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3:2015, 221–229.

Monimuotoinen mediakasvatus. 2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. (Toim.) Pekkala, L. Salomaa, S. & Spišák, S. [Verkkojulkaisu.] Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. [Viitattu: 26.4.2016.] Saatavana: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.

Mustikkamäki, M. 2016. Sivistys, kirjastot ja mediakasvatus. Teoksessa: Monimuotoinen mediakasvatus. (Toim.) Pekkala, L. Salomaa, S. & Spišák, S. [Verkkojulkaisu.] Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. 74–91. [Viitattu: 10.5.2016.] Saatavana: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.

Mustikkamäki, M. 2014a. Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suuntaviivoja. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Suomen kirjastoseura. [Viitattu: 9.5.2016]. Saatavana: http://suomenkirjastoseura.fi/files/Mediakasvatus/mediakasvatus_koko%20julkaisu%20netiss%2024%202%202014.pdf.

Mustikkamäki, M. 2012. Lukutaidot kirjaston ja mediakasvatuksen kulmakivenä. Julkaisussa: Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. [Verkkojulkaisu]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 46–49. [Viitattu 3.10.2016.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-148-0>.

Mustonen, A. 2006. Mediakasvatusta kaikenikäisille. Aikuiskasvatus 26 (3): 236–241.

Nieminen, H. & Pantti, M. 2012. Media markkinoilla. Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Nieminen, H. 1999. Medioituminen ja Suomalaisen viestintämaiseman muutos. Teoksessa: Hannu Nieminen, Petri Saarikoski & Jaakko Suominen (toim.) Uusi media ja arkielämä. Turku: Turun yliopisto. 18–41. Turun yliopiston julkaisusarja. A. n:o 41.

Palsa, L. 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa: Monimuotoinen mediakasvatus. (Toim.) Pekkala, L. Salomaa, S. & Spišák, S. [Verkkojulkaisu.] Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. 36–53. [Viitattu: 26.4.2016.] Saatavana: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.

Perez Tornero, J. M. & Varis, T. 2010. Media literacy and the new humanism. [Verkkojulkaisu]. Moskova: Unesco. [Viitattu: 21.5.2017.] Saatavana: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>.

Pääjärvi, S. & Palsa, L. 2015. Entäs aikuiset? – Katsaus medialukutaidon edistämiseen digitalisoituvassa Suomessa. Aikuiskasvatus 35 (3): 199–207.

Rantala, L. & Korhonen, V. 2008. Uudet lukutaidot koulun tietokäsityksen haastajina. Tapaustutkimus viidesluokkalaisten mediatuottamisesta. Teoksessa: Informaatio, Informaatiolukutaito ja oppiminen. (Toim.) Eero Sormunen & Esa Poikela. 2. painos. 196–226. Tampere: Tampere University Press.

Rasi, P., Vuojärvi, H. & Hyvönen P. 2016. Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatus. Teoksessa: Monimuotoinen mediakasvatus. (Toim.) Pekkala, L. Salomaa, S. & Spišák, S. [Verkkojulkaisu.] Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. 198–212. [Viitattu: 10.5.2016.] Saatavana: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.

Ruokamo, H., Kotilainen, S. & Kupiainen, R. 2016. Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa: Monimuotoinen mediakasvatus. (Toim.) Pekkala, L. Salomaa, S. & Spišák, S. [Verkkojulkaisu.] Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. 18–34. [Viitattu: 26.4.2016.] Saatavana: http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.

Sairanen, A. 2010. Mediakasvatus ja medialukutaito kirjastotyön muutoksessa Tapaus: Tampereen kaupunginkirjasto. [Verkkojulkaisu]. Tampere: Tampereen yliopisto. [Viitattu: 3.10.2017.] Saatavana: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8248-9>.

Sallmén, P. 2012. Mediakasvatus ei ole atomitiedettä. Julkaisussa: Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. [Verkkojulkaisu]. Opetus-

- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 50–53. [Viitattu: 3.10.2017.] Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-148-0>.
- Sallmén, P. 2009. Mediakasvatusta vai mediasivistystä kirjastosta? Teoksessa Verho, S. (toim.). Mediakasvatus kirjastossa. Helsinki: BTJ kustannus. 9–26.
- Sannemann, J. 2009. Tiedonhakua sosiaalisen median aikakaudella. Teoksessa: Seppo Verho (toim.) Mediakasvatus kirjastossa. Helsinki: BTJ Kustannus. 101–114.
- Seppänen, J. & Väliaverronen, E. 2013. Mediayhteiskunta. Tampere: Vastapaino.
- Sintonen, S. 2012. Susitunti: Kohti digitaalisia lukutaitoja. Helsinki: Finn lectura.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. 2016. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu: 13.3.2018]. Saatavana: http://www.stat.fi/til/sutivi/2016/sutivi_2016_2016-12-09_tie_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. 2014. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu: 13.3.2018]. Saatavana: http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_tie_001_fi.html.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä: lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81.
- Suoranta, J. 2006. Aikuisten mediatajun jäljillä. Aikuiskasvatus 26 (3): 211–220.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Tanni, M. 2008. Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttämisen tekijät. Teoksessa: Eero Sormunen ja Esa Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. 2. painos. Tampere: Tampere University Press. 85–102.
- Tapahtumapankki. [Viitattu: 17.2.2018.] Helsinki: Kirjastot.fi. [Verkkosivu]. Saatavana: https://www.kirjastot.fi/tapahtumapankki?field_evrecipe_category_value=All&field_evrecipe_target_value=All&field_evrecipe_price_value=All&keys=&sort_by=created.
- Tuominen, S. & Kotilainen, S. 2012. Pedagogies of Media and Information Literacies. [Verkkojulkaisu]. Moskova: Unesco. [Viitattu: 19.9.2017]. Saatavana: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>.
- Uusitalo, N. 2010. Constructing media literacy as a civic competence. Teoksessa: Media literacy education: Nordic perspectives. Göteborg: Nordicom. 69–78.
- Varis, T. 2005a. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa: Varis, T. (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA. 9–29.
- Varis, T. (toim.) 2005b. Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA.

Varis, T. 2002. Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa: Sara Sintonen (toim.) Median sylissä: Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta Helsinki: Finn Lectura. 23–33.

Wiio, O. A. & Nordenstreng, K. 2012. Viestintäjärjestelmä. Teoksessa: Nordenstreng, K. & Wiio, O. A. (toim.) Suomen mediamaisema. 3. täysin uudistettu painos. Tampere: Vastapaino. 9–34.

Väestötietoja kunnittain. 9.3.2017. Suomen Kuntaliitto ry: Helsinki. [Verkkosivu.] [Vii-
tattu: 27.11.2017.] Saatavana:
<https://www.kuntaliitto.fi/asiantuntijapalvelut/vaestotietoja-kunnittain>.

Haastattelut:

Kangas, R. 2014. Yhteisöpalveluista vastaava palvelupäällikkö. Joensuun Seutu-
kirjasto. Haastattelu 4.9.2014.

Ketonen, A. 2014. Kirjastotoimen sivistystoimentarkastaja. Länsi- ja Sisä-Suomen
aluehallintovirasto. Haastattelu 13.5.2014.

Litmanen-Peitsala, P. 2014. Viestinnänsuunnittelija. Kirjastot.fi. Haastattelu 21.5.2014.

Mustikkamäki, M. 2014b. Kirjastoalan projektityöntekijä. Haastattelu 22.5.2014.

Rasi, P. 2014. Tietoyhteiskuntapalveluiden palvelupäällikkö. Haastattelu 20.5.2014.

LIITE 1: SAATEKIRJE

Hyvä vastaanottaja,

Olen maisteriopiskelija Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen- ja interaktiivisen median yksiköstä ja olen keräämässä aineistoa tutkimukseeni. Graduni käsittelee aikuisten mediakasvatusta yleisissä kirjastoissa. Toivoisin, että sinulla olisi hetki aikaa vastata laatimaani kyselyyn kirjastosi tarjoamasta mediakasvatuksesta. Vastaaminen vie noin 10–15 minuuttia. Kyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Tässä on linkki kyselyyn:

<https://goo.gl/forms/0Kh1DQC5kJDOVXkx2>

Ystävällisin terveisin

Sara Lahtinen

xxxxxx.xxxx@student.uta.fi

LIITE 2: SAATEKIRJE

Bästa mottagare,

Jag är en studerande från Tampere Universitet. Jag studerar informationssökning och interaktiv media forskningsfält. Jag gör undersökning om mediekunnande undervisning för vuxen i allmänna bibliotek i Finland. Jag hoppas att du har en liten stund för att svara mitt frågeformuläret om medieundervisning som ditt bibliotek ger för vuxen. Det tar 10-15 minuter att svara. Frågeformulär behandlas konfidentiellt.

Tyvärr alla frågor är på finska.

Här är länken till frågeformuläret:

<https://goo.gl/forms/0Kh1DQC5kJDOVXkx2>

Med Vänlig hälsning

Sara Lahtinen

xxxxx.xxxx@student.uta.fi

LIITE 3: KYSELYLOMAKE

Kirjastojen järjestämät mediakasvatukselliset koulutukset aikuisväestölle

Mediakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään kehittämään yksilön kykyä toimia itsenäisesti median parissa. Mediakasvatuksella kehitetään yksilön medialukutaitoa. Yksilöä siis opastetaan arvioimaan ja analysoimaan mediaa, ohjataan tarkastelemaan esimerkiksi sitä kuka mediasisältöä tuottaa ja mihin tarkoitukseen sillä pyritään. Yksilöä opastetaan myös järkevään, turvalliseen, eettiseen sekä moraaliseen sisällön jakamiseen ja omien mediasisältöjen tuottamiseen (yksityisyydensuoja, tietoturva, netiketti ja tekijänoikeus kuuluvat mediakasvatukseen).

1. Maakunta, jossa kirjasto sijaitsee

Valitse



Ahvenanmaa	Lappi
Etelä-Karjala	Pirkanmaa
Etelä-Pohjanmaa	Pohjanmaa
Etelä-Savo	Pohjois-Pohjanmaa
Kanta-Häme	Pohjois-Savo
Kainuu	Päijät-Häme
Pohjois-Karjala	Satakunta
Keski-Pohjanmaa	Varsinais-Suomi
Keski-Suomi	Uusimaa
Kymenlaakso	

2. Kunnan asukasluku

- ☐ Alle 5000
- ☐ 5000–10 000
- ☐ 10 001–20 000
- ☐ 20 001–50 000
- ☐ Yli 50 000

3. Kirjastojen toimipisteiden lukumäärä kunnassa

- ☐ > 5
- ☐ 5 > 10
- ☐ ≤ 10

4. Kuuluko kirjasto johonkin kirjastokimppaan?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

5. Järjestääkö kirjasto koulutuksia aikuisväestölle?

- ☐ Kyllä järjestää
- ☐ Ei järjestä

SEURAAVA

 Sivu 1 / 9

Koulutukset

Tämän osuuden jälkeen, tulee tarkoituksella kysymykset koulutusten järjestämisestä ja suunnittelusta (3 kysymystä jotka ovat numeroitu 23 - 25).

5a. Miksi aikuisväestölle ei järjestetä koulutusta?

- ☐ Ei, koulutuksille ei ole kysyntää
- ☐ Ei, ei ole riittävästi henkilöstöä koulutusten järjestämiseksi
- ☐ Ei, ei ole sopivia tiloja koulusten järjestämiseen
- ☐ Ei, ei ole riittävästi laitteita
- ☐ Ei, jokin muu syy (kirjoita kohtaan muu...)
- ☐ Muu: _____

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 2 / 9

6. Kuinka monta tieto- ja viestintätekniikkaan tai mediakasvatukseen liittyvää koulutusta aikuisille järjestetään vuosittain keskimäärin?

Oma vastauksesi

7. Kuinka paljon tieto- ja viestintätekniikkaan tai mediakasvatukseen liittyvissä aikuisväestön koulutuksissa on keskimäärin osanottajia?

Oma vastauksesi

8. Mitä ryhmiä kirjaston aikuisväestölle järjestettävissä koulutuksissa pääasiassa käy? (Voit valita useamman vaihtoehdon)

- ☐ Nuoret aikuiset
- ☐ Opiskelijat
- ☐ Työttömät
- ☐ Maahanmuuttajat
- ☐ Työssäkäyvät
- ☐ Eläkeläiset
- ☐ EOS
- ☐ Muu: _____

9. Antaako kirjasto koulutusta yksilöille vai ryhmille?

- ☐ Ryhmäkoulutuksia
- ☐ Yksilöllistä ohjausta
- ☐ Molempia järjestetään

10. Järjestetäänkö aikuisväestölle koulutuksia muissa toimipisteissä kuin pääkirjastolla?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

10a. Jos vastasit kyllä, monessako toimipisteessä aikuisille järjestetään koulutuksia?

Oma vastauksesi _____

11. Ovatko koulutukset yleensä kohdennettu jollekin ryhmälle (eläkeläiset, maahanmuuttajat, työttömät jne.)?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

12. Onko kirjastollanne koulutuksia, joihin voi ilmoittautua kuka vain aikuinen?

☐ Kyllä

☐ Ei

13. Mihin aikaan aikuisväestön koulutuksia kirjastossa järjestetään? (Tarvittaessa voit valita useamman vaihtoehdon)

☐ Arkena päiväsaikaan (ennen klo 16)

☐ Arkena ilta-aikaan (klo 16 jälkeen)

☐ Viikonloppuisin (ennen klo 16)

☐ Viikonloppuisin ilta-aikaan (klo 16 jälkeen)

14. Onko kirjastolta mahdollista tilata aikuisväestön koulutuksia?

☐ Kyllä

☐ Ei

14a. Jos vastasit edelliseen kyllä, ketkä koulutuksia tilaavat?

Oma vastauksesi

14b. Millaisia koulutuksia tilataan?

Oma vastauksesi

TAKAISIN

SEURAAVA

 Sivu 3 / 9

Koulutusten sisältö

15. Mistä aiheista koulutuksia järjestetään?

- ☐ Erilaisten ohjelmistojen käyttökoulutuksia (esim. verkkopankin käyttö, kuvankäsittely, Skype jne.)
- ☐ Käyttöjärjestelmäkoulutukset (esim. Android, Windows, iOS)
- ☐ Tietokoneen käyttö
- ☐ Internetin käyttö
- ☐ Osallistujan oman laitteen käyttö
- ☐ Muu: _____

16. Sisältyykö järjestämiinne aikuisväestön koulutuksiin jotakin seuraavilta osa-alueilta

	Aina	Satunnaisesti	Ei koskaan	EOS
Mediasisältöjen analysointi (kuka viestii, mitä viestii, mitkä ovat viestijän tarkoitusperät, mitä jätetään sanomatta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonhaku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähdekritiikki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediasisältöjen itse tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediaviestinnän kulttuurierot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri medioiden mahdollisuudet ja rajoitukset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietoturva-asiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yksityisyydensuoja-asiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16a. Sisältyykö järjestämiinne aikuisväestön koulutuksiin jokin muu aihe, mitä ei taulukossa mainittu, mikä?

Oma vastauksesi

17. Onko kirjastolla yhteistyökumppaneita koulutusten järjestämiseksi?

☐ Kyllä

☐ Ei

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 4 / 9

Yhteistyökumppanit

17a. Millaisia kumppaneita kirjastollanne on?

Oma vastauksesi

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 5 / 9

Yhteistyökumppanit

17b. Millaisia yhteistyökumppaneita toivoisitte?

Oma vastauksesi

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 6 / 9

Koulutusten järjestäminen ja suunnittelu osa 2

Koulutuksilla tarkoitetaan tässä osiossa koulutuksia, jotka liittyvät jollain tavalla mediakasvatukseen.

18. Tuottaako kirjastonne aikuisväestön koulutusten oppimateriaalit itse?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

19. Tuottaako kirjastokimppa yhteisiä aikuisväestön oppimateriaaleja, jotka ovat kimpan jäsenten käytettävissä?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

20. Ovatko tuotetut aikuisväestön oppimateriaalit vapaasti kirjaston kaikkien asiakkaiden hyödynnettävissä myös koulutuksen jälkeen?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

21. Onko kirjastolla seutuyhteistyötä mediakasvatuksen järjestämiseksi?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

22. Onko kirjastonne tehnyt mediakasvatussuunnitelman?

- ☐ Kyllä
☐ Ei

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 7 / 9

Kirjaston mediakasvatussuunnitelma

22a. Kuuluuko mediakasvatussuunnitelman mediakasvatettaviin kohderyhmiin myös aikuisväestö?

☐ Kyllä

☐ Ei

TAKAISIN

SEURAAVA

Sivu 8 / 9

Koulutusten järjestäminen ja suunnittelu

23. Millaista mediakasvatus pitäisi mielestäsi olla aikuisille ja miksi?

Oma vastauksesi

24. Mitä aikuisille järjestettävät mediakasvatukselliset koulutukset kirjastolta mielestäsi vaatisivat?

Oma vastauksesi

25. Vapaa sana, kommentteja kyselyyn tai aiheeseen liittyen.

Oma vastauksesi

Kun vastauksesi on valmis, klikkaa lataa-painiketta lähettääksesi kyselyn.

TAKAISIN

LATAA

Sivu 9 / 9